

L'ENSENYAMENT SECUNDARI AL PAÍS VALENCIÀ  
I A CATALUNYA: ENTRE LES PARADOXES  
DE LA HIPOCRÉSIA I ELS MITES EN CONTACTE

Ernest QUEROL I PUIG

*A tots els que han fet i fan possible  
l'ensenyament en català.*

PARAULES CLAU: País Valencià, ensenyament secundari, marc jurídic, professorat, representacions.

**1. LA SECUNDÀRIA AL PAÍS VALENCIÀ: LES PARADOXES DE LA HIPOCRÉSIA**

**1.1. La institucionalització del procés de substitució lingüística**

La complexitat de l'anàlisi de la situació sociolingüística del País Valencià s'ha vist augmentada per l'ambigüïtat de les accions dels governs després de l'aprovació de l'Estatut d'autonomia.<sup>1</sup> De fet, ni en l'època de govern del Partit Socialista del País Valencià (PSPV) (1983-1995) podem parlar d'una veritable i decidida política lingüística a favor del capgirament del procés de substitució lingüística, ni en l'actual període de govern del Partit Popular (PP) (1995- ) podem afirmar estrictament que es tracti d'una contraplanificació que inverteixi de manera radical un procés de recuperació incipient.<sup>2</sup>

En aquest mateix sentit Esteve (2004: 240) conclou el seu documentat article afirmant:

---

1. Esteve (2004) analitza la legislació en matèria de política lingüística duta a terme pel Partit Popular des del 1995 fins al 2003.

2. Ramos (1999), tot seguint Eastman, proposa que la política lingüística valenciana sigui un cas de contraplanificació; Miquel Àngel Pradilla ha emprat sovint en els seus escrits aquest concepte.

Per tot açò, si bé no ens atreviríem a dir que totes aquestes actuacions són fruit d'una política perfectament planificada, sí que podem afirmar, vist tot el que hem explicat, que cap dels fets no són casuals, sinó més aviat fruit de la definició d'uns objectius polítics clarament fixats que han marcat i marquen la política lingüística del PP. Una política lingüística definida per dos eixos bàsics: d'una banda, la instigació i el manteniment constant del conflicte en tot allò referent a la llengua per desencoratjar-ne o impedir-ne l'ús. I de l'altra, fer del valencià una llengua diferent i diferenciada del català quan l'ús no es pot desencoratjar o impedir.

Podríem dir que les ambigüitats han estat presents tant en les accions de govern dels socialistes com en les dels conservadors, ambdues fomentades, en certa mesura, com passa arreu, per la por a perdre una part de l'electorat: ni els socialistes estaven convençuts del foment del valencià amb tots els ets i uts perquè ni dins del seu propi partit no hi havia consens en aquest tema, ni els conservadors estan decidits a una eliminació radical del valencià en les parcel·les d'àmbits d'ús que ha anat conquerint lentament.

La composició del mateix PSPV-PSOE ja ens dóna la pista de la dilogia de les seves actuacions: d'una banda, certament, la Llei d'ús i ensenyament del valencià (LUEV) va ser un avenç respecte a la situació anterior, atès que els socialistes no podien donar l'esquena a una reivindicació popular considerable ni a tot el sector que provenia del PSPV, però tampoc no podien fer una política decididament valencianista perquè el sector majoritari provinent del PSOE se n'hauria sentit exclòs i l'hauria rebutjada. Així, una característica de la LUEV és la indefinició en conceptes fonamentals, com ara l'obligatorietat del compliment del seu articulat.<sup>3</sup>

En aquesta línia, Manuel Alcaraz (1999: 247) a l'apartat sobre la intervenció dels poders públics i la promoció i el foment del valencià subratlla l'estranyesa que provoca que, en una norma destinada a promocionar el valencià, s'insisteixi tant en les manifestacions culturals en «ambdues llengües» sense que es deixi clar de manera absoluta el significat de les expressions «consideració especial» o «tractament específic». Alcaraz (1999: 247) hi afegeix que les polítiques de foment cultural del valencià són una simbiosi peculiar i significativa de voluntarisme ben intencionat amb una manca de decisió estratègica planificada.

D'altra banda, la LUEV preveu l'aplicació del text amb criteris de gradualitat i voluntarietat, a més de les possibles excepcions. Alcaraz (1999: 166) assenyalava que la Llei recull dos tipus d'excepcions: una de purament personal que opera en les zones valencianoparlants basada en la residència temporal al País Valencià. Una altra, de tipus personal-territorial i que és per a les zones castellanoparlants.

---

3. Per a una visió de la primera dècada de vigor de la LUEV i dels efectes de la Llei en l'ensenyament, vegeu Pitarch (1994).

Considera que és difícil la justificació d'aquestes excepcions: de la primera, per les dificultats d'interpretació; de la segona, perquè converteix el valencià en matèria voluntària a les zones històricament castellanoparlants, amb la qual cosa vulnera el principi general de l'article 7.2 pel qual la Generalitat havia de garantir, d'una banda, l'ús normal i oficial d'ambdues llengües i, de l'altra, adoptar les mesures que calguessin per assegurar-ne el coneixement. Atès que en aquest article no s'introdueix cap excepció, l'article 24.2 trenca, si més no, el principi de jerarquia normativa i les bones intencions del preàmbul de la Llei.

Paradoxalment, aquesta Llei era destinada a protegir preferentment els valencianoparlants, però la inclusió d'un bon feix d'excepcions dificulta la coherència de les polítiques concretes i gairebé sempre en detriment dels valencianoparlants. Pel que fa a l'ensenyament, com assenyala Vicent Franch, «està plena de reconvençions i cauteles, mentre que l'exigència de la clàusula per als castellanoparlants és automàtica».<sup>4</sup> Aquestes cauteles estaven motivades, com comentàvem, pels equilibris polítics i suposen un obstacle per aconseguir les finalitats que proclama la mateixa Llei i dificulten alhora la igualtat lingüística de fet i de dret que se cerca.

Hi ha molts altres punts peculiars en la legislació sobre l'ús del valencià; per exemple, l'article 7.3 de l'Estatut, destinat a protegir els valencianoparlants, permet introduir a la LUEV tot un plec d'excepcions que acaben afavorint els castellanoparlants.<sup>5</sup> I, justament, aquesta és la política lingüística dels governs del Partit Popular: la política de l'excepció.

Diguem abans, però, que l'ambigüitat dels conservadors és paral·lela a la dels socialistes que hem comentat. Els conservadors no poden defensar obertament el que ells pensen i practiquen en la vida quotidiana (un ús majoritari del castellà), atès que els partits xovinistes podrien aprofitar l'esclatxa del *valencianisme* per aconseguir un bon grapat de vots i alguns escons, com ja havia passat a les eleccions del 1995.

### 1.1.1. De l'excepció, a l'exempció i a l'omissió

Així, com acabem d'avançar, la política del Partit Popular ha estat anar augmentant sistemàticament l'excepció a les normes vigents. No es tracta tant de *contraplanificar* de bell nou sinó més aviat d'anar incomplint les lleis que afavoreixen de manera tímida l'ús de la llengua catalana al País Valencià.

Per tant, si bé les accions més visibles han estat les que fomenten el secessionisme lingüístic, les més efectives han estat les que incompleixen la legislació

4. Citat per Alcaraz (1999: 162).

5. Es va publicar una valoració de la LUEV (Alcaraz, Isabel i Ochoa, 2005) amb motiu de la celebració dels vint anys de l'aprovació del text. Les aportacions de Vicent Pitarch, Joan Borja, Diego Gómez i Josep-Lluís Ribes tracten el tema de l'ensenyament.

vigent. Per fer això, n'han tingut prou amb la manca de voluntarisme ben intencionat que esmentàvem. Per tant, per omissió, ràpidament s'ha tornat o s'ha mantingut la situació anterior de predomini del castellà, sense cap necessitat de fomentar directament l'ús d'aquesta llengua.

Considerem que podríem classificar els actes i/o omissions de l'acció de govern del Partit Popular en dos grans blocs. El primer, d'accions vistents i simbòliques que estan fetes especialment de cara a l'aparador, però també per erosionar l'estatus del català al País Valencià i desencoratjar els parlants. El segon bloc seria aquell tipus d'accions que pretenen directament impedir l'ús del català.

Passem a comentar les accions dutes a terme darrerament amb la perspectiva teòrica dels processos de substitució lingüística. Recordem que definíem un procés de substitució lingüística (Querol, 2000: 49) «com un aïllament progressiu i reductiu d'un idioma en la seua expansió geogràfica, demogràfica i en els àmbits d'ús i, per tant, també en la *representació* de les seues possibilitats d'ús».

### 1.1.2. *La reducció en l'expansió geogràfica i demogràfica*

Certament, s'ha triat l'acció legal per mostrar especialment als votants xovinistes, però també als votants en general, tot un seguit d'actuacions cridaneres de diferenciació dels catalans i, concretament, l'ostentació que es té una llengua diferenciada de la catalana:

1) Derogació de l'homologació dels diferents certificats de tots els Països Catalans, recursos a totes les universitats que reconeixen la unitat de la llengua, creació d'una acadèmia que sigui l'única entitat que al País Valencià pugui dictaminar sobre el valencià, determinar-ne la normativa oficial (que serà de compliment obligat per a tot l'àmbit públic). Des d'aquest nou ens es desenvoluparà la genuïnitat i s'aprofitarà el seu treball per redactar instruccions de no usar determinades paraules que esdevindran prohibides.

Després de la definició dels processos de substitució que hem reportat, escrivim (Querol, 2000: 49-50): «Emprant aquest concepte, doncs, podem explicar molt millor el pas d'una llengua a una altra, és a dir, el bilingüisme, el contacte de llengües, la interferència, la criollització, els pidgins».<sup>6</sup> Sens dubte, podem afirmar que aquesta genuïnitat és un dels efectes de la interposició del castellà. Aracil (1983a) en el magistral article «Sobre la situació minoritària» establia tres possibilitats dels parlants de la llengua minoritzada: en primer lloc, refusar l'idioma

---

6. No hem d'oblidar que la substitució també es pot aplicar a l'estudi del codi. Hem proposat a Querol (2000: 28) que la interferència és, de fet, una substitució en el codi. La genuïnitat, que no és res més que el purisme, també significa una substitució d'una part del lèxic. Segur que no es posa el mateix èmfasi a bandejar les interferències del castellà (lèxiques, morfosintàctiques, semàntiques, etc.) que a impedir l'ús dels suposats *catalanismes*... Saben massa bé quin és el seu grup de referència!

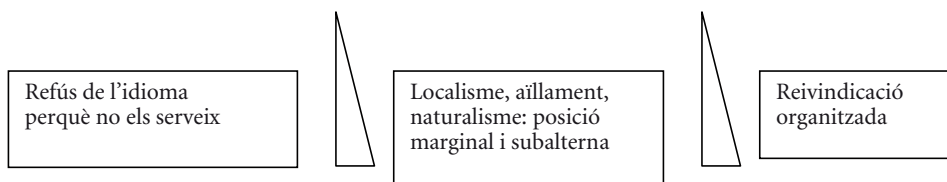
perquè no els serveix; en segon lloc, tendir al localisme i a l'aïllament, tot associant la llengua minoritzada a un retorn a la natura, i resignar-se dòcilment a una posició marginal i subalterna; en tercer lloc, reivindicar individualment o col·lectivament organitzats les funcions del seu idioma.<sup>7</sup>

No cal dir que la genuïtat està lligada al naturalisme i que aquesta segona opció localista, aïllacionista i resignada és la que s'ha assignat a l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL). Com deia Aracil, una posició marginal i subalterna respecte a l'altra llengua.

De fet, si continuem emprant el concepte d'interposició —que, certament, és molt fructífer—, ens adonarem que aquesta posició intermèdia té la funció d'amagar el que una part de la societat valenciana ja ha fet: abandonar el català perquè no els serveix. I, alhora, ocultar la reivindicació organitzada. Amb un petit esquema ho veurem clarament:

FIGURA 1

*La interposició entre tres possibilitats d'actuació dels parlants o de les institucions*



El que es pretén, doncs, és mantenir el debat en l'opció central perquè les dues extremes quedin amagades amb la finalitat que, d'una banda, no els sigui crítica-da la seva opció personal d'abandó del català i, de l'altra, s'aturin les actuacions que tendeixin a capgirar l'evolució del procés de substitució del català.

2) Els convenis amb associacions privades secessionistes i anticatalanistes. Per contra, a totes les associacions cíviques que sol·licitin ajudes econòmiques se'ls imposen condicions ideològiques: «Hauran de respectar, en referència a la denominació de l'idioma i territori valencià, allò establert en la Constitució espanyola i l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana». És a dir, que aquestes entitats no poden parlar de «català» ni de «País Valencià». En definitiva, es pretén escanyar la reivindicació organitzada.

3) Censura prèvia (lingüística i de continguts catalans) al material docent.

Extensió de la denominació «valencià» diferent del català a tots els dominis: escoles d'idiomes, publicació de les lleis estatals, etc.

Els processos de substitució també són una reducció temàtica, atès que el purisme no tan sols bandeja termes lèxics, sinó que, alhora, rebutja el context d'on suposadament provenen aquestes paraules.

7. Tractem aquest tema a Querol (2000: 47-51).

4) Utilització del tema de la llengua per distreure l'atenció pública (problemes de partit o de govern).

5) Incompliment de la Llei de constitució de l'Acadèmia: la presidenta no és experta en valencià ni té producció reconeguda en el camp del valencià. Tampoc no hi fa res de no complir sentències del Tribunal Constitucional (d'1 d'abril de 1997) ni del Tribunal Superior de Justícia de la Comunitat Valenciana (sentències número 330/2004, de 4 de març, i número 393/2004, de 25 de març) referents al dret de les universitats a emprar l'expressió «llengua catalana».

6) Dotació de les biblioteques de nous centres educatius amb llibres d'editorials valencianes en un valencià no normatiu.

### 1.1.3. *La reducció en els àmbits d'ús*

Es tracta d'impedir l'ús normal del català en qualsevol àmbit. En aquest sentit, Vicent Pitarch (2003: 114) escriu:

En aquesta direcció, hom constata que hi ha una estratègia institucional —projectada mitjançant iniciatives de to reservat més que no pas espectacular, però, en tot cas eficaces i constants— a fi i efecte d'erosionar els modestos avenços que havíem assolit en el camí de la normalització lingüística, tant en l'àmbit de l'administració pública com en el de la informació mediàtica i en el de l'ensenyament.

Vegem-ne una quinzena d'exemples:

1) El requisit lingüístic per accedir a la funció pública docent no universitària (Decret 62/2002, de 25 d'abril, *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* [DOGV] número 4240, de 2 de maig) era buit de contingut i no estaven especificats els nivells d'exigència de cada lloc de treball.

2) El president de les Corts Valencianes, Julio de España (del PP), va negar el dret a llegir en valencià el jurament d'un diputat que ho havia sol·licitat, amb l'argument que el castellà també és llengua oficial del País Valencià.

3) Incompliment de l'article 7.1 de la LUEV: «El valencià, com a llengua pròpia de la Comunitat Valenciana, ho és també de la Generalitat i de la seua Administració pública». L'ús ínfim, reconegut en els *Criteris d'ús del valencià en l'àmbit administratiu de la Generalitat Valenciana (Decàleg d'Ares del Maestrat)*, que en són una prova concloent. A més, estableixen uns mínims molt baixos d'ús del valencià a l'Administració i no hi havia cap ordre que n'obligués al compliment. Així i tot, van generar crítiques de càrrecs del mateix Partit Popular amb altes responsabilitats.

En realitat, totes les conselleries sense excepció (inclosa la d'Educació) redueixen l'ús del català tant en les comunicacions internes com en les externes.

4) Alegacions contra l'article dels estatuts de la Universitat de València que estableix que la relació de llocs de treball del personal d'administració i serveis ha de recollir el nivell lingüístic exigible en cada plaça.

5) Destinar a centres d'ensenyament bilingüe (després de vint-i-dos anys de vigència de la LUEV) professorat sense titulació en català o sense competència en aquesta llengua. De vegades, fins i tot en comissió de serveis...

6) Incompliment de la LUEV en l'apartat de l'obligació del coneixement del català per part del professorat. Uns estan dispensats d'aprendre'l fins a l'any 2006 i uns altres fins al 2011.

7) Incompliment de l'objectiu que els estudiants dominin les dues llengües oficials al final de l'escolarització obligatòria.

8) Insuficiència de recursos didàctics afavorida per la censura prèvia que representa «l'homologació oficial» dels textos.

9) Concessió poc o gens fonamentada d'exempcions de l'assignatura de valencià a les zones castellanoparlants.<sup>8</sup>

10) Dificultats d'instaurar programes d'ensenyament bilingües quan hi ha alguna protesta.

11) «La manca de desenvolupament normatiu que permeta avançar, especialment pel que fa a ordres que desenvolupen els decrets de reglaments orgànics i funcionals dels centres educatius d'infantil primària i secundària».<sup>9</sup>

12) «L'existència d'un síndic de greuges mediatitzat pel partit que governa».<sup>10</sup>

13) «Un cos d'Inspecció Educativa reduït i controlat ideològicament que, llevat d'honroses excepcions, duu a terme una inspecció politicoideològica, especialment entrebancadora en qüestions referents a l'ensenyament en valencià».

14) «El nul creixement del personal de l'Assessoria Tècnica per a l'Ensenyament en Valencià, que havia de ser major i cobrir l'augment que hi ha hagut d'alumnat i professorat, i s'hauria de posar al dia pel que fa a noves tecnologies. Calen més assessors per territoris i per tasques (de formació, promoció, etc.)».

15) «L'absorció dels caps de les associacions de pares i mares dels diferents centres escolars provincials, que s'han posat sota control i als quals s'ha facilitat tota la "seua" tasca».

---

8. Hi poden haver casos d'estudiants que acabin l'escolarització sense haver cursat mai el valencià. Per acabar-ho d'adobar, els alumnes exempts han de romandre a l'aula mentre la resta cursa l'assignatura de valencià.

9. Els punts de l'11 al 15 estan extrets textualment de Romans (2003: 202-203).

10. Triano (2000: 121) afirma que el Síndic de Greuges va rebre 373 queixes sobre el compliment de l'opció lingüística que els pares han triat per als fills, el 23 % del total es van presentar el 1999. El síndic, Luis Fernando Saura, va recomanar a la Conselleria d'Educació que extremés les mesures per «proteger y difundir nuestra lengua», també va instar la Conselleria a adoptar «medidas ordinarias y extraordinarias para garantizar la aplicación efectiva de los programas de educación bilingüe en los centros sostenidos con fondos públicos». Fins i tot la Conselleria va admetre la manca de capaciació de dos mestres d'un centre d'immersió lingüística.

De fet, l'ambigüitat de la LUEV permet una interpretació molt laxa que estalvia al partit al Govern d'introduir-hi modificacions. Per tant, no cal una contra-plaificació per actuar-hi, només amb un compliment restrictiu de la Llei ja n'hi ha prou.

Vegem a continuació què diu concretament la Llei respecte a l'ensenyament.

## 1.2. El marc jurídic de l'ensenyament

La legislació que fa referència a l'ensenyament està recollida en la Llei de caràcter més general, la Llei d'ús i ensenyament del valencià, i en un Decret sobre l'adscripció dels centres de primària a un centre escolar de secundària. Pel que fa a la Llei, hi podem llegir:

Article 18.1: «La incorporació del valencià a l'ensenyament és obligatòria en tots els nivells educatius».

Article 18.3: «El valencià i el castellà són llengües obligatòries als Plans d'Ensenyament dels nivells no universitaris».

Article 19.2: «Al final dels cicles en què es declara obligatòria la incorporació del valencià a l'ensenyament, i qualsevol que haja estat la llengua habitual en iniciar els estudis, els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà».

Per assolir aquests objectius de competència en ambdues llengües es van concebre dos programes: el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP) i el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV i Programa d'Immersió Lingüística [PIL]), si bé s'ha comprovat que només aquests darrers obtenen resultats satisfactoris pel que fa al compliment de la Llei sobre les habilitats lingüístiques dels estudiants.<sup>11</sup>

Respecte a la continuïtat en l'escolarització dels estudiants d'un col·legi públic de primària a un IES o secció, sense haver de passar per un altre procés d'admissió, és a dir, el que es coneix com a normativa d'adscripció, el Decret 87/2001, de 24 d'abril, del Govern valencià —pel qual es modifica parcialment el Decret 27/1998, de 10 de març, que regula l'admissió de l'alumnat als centres docents no universitaris de la Comunitat Valenciana sostinguts amb fons públics— determina que la Conselleria de Cultura i Educació realitzarà les adscripcions, a l'efecte d'escolarització, de cadascun dels col·legis d'educació primària a un institut o secció d'educació secundària en què s'imparteixi l'educació secundària obligatòria.

Ara bé, ja ens tornem a trobar una altra contradicció: entre els criteris tècnics seguits per estructurar i ordenar aquesta adscripció no s'havia tingut en compte la plaificació lingüística dins dels criteris pedagògics i didàctics.

---

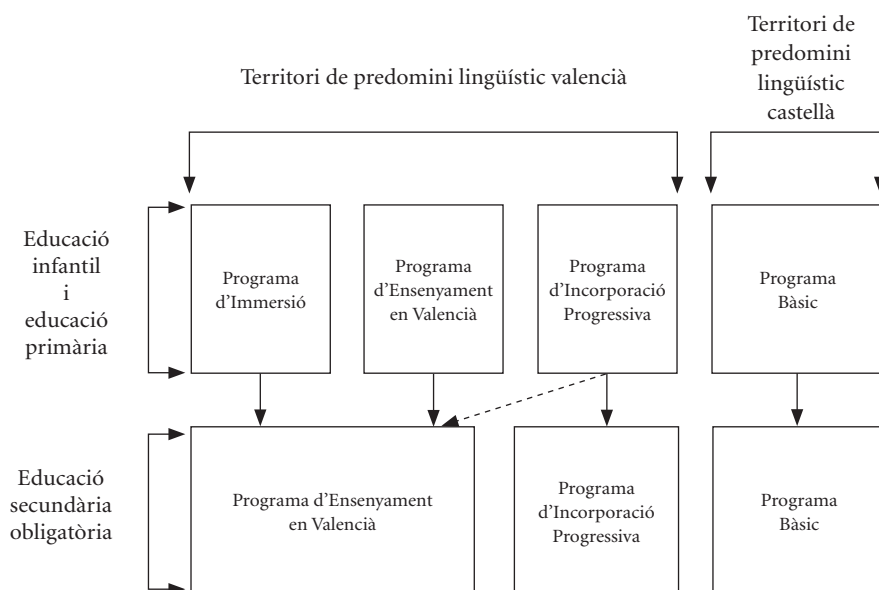
11. Entre d'altres, han tractat l'avaluació de programes: Baldaquí (2003), Forns (2003), Forns i Gómez (1990), Pasqual (2003), Torras (1996) i Torras i Roig (1998).



### 1.3. Els programes d'educació bilingüe

Un esquema (Pasqual i Sala, 1991: 126) ens farà veure més clarament la relació entre els programes educatius de l'educació infantil i l'educació primària i els de l'educació secundària obligatòria.

FIGURA 2  
Relació entre els programes educatius de l'educació infantil i l'educació primària i els de l'educació secundària obligatòria



La Conselleria d'Educació (2005) descriu els programes d'educació bilingüe i dóna dades de l'alumnat que els segueix. Per transmetre fidelment com estan concebuts aquests programes, en reproduïm exactament el text; tan sols hi hem afegit la cursiva per marcar les xifres dels centres que en segueixen cadascun:

Amb l'objectiu d'atendre la realitat sociolingüística, el Sistema Educatiu Valencià estableix que en finalitzar l'escolarització obligatòria, l'alumnat ha de saber utilitzar de manera apropiada el valencià i el castellà. Per tal d'aconseguir-ho, dos són els programes d'educació bilingüe que es presenten com a òptims: el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV) i el Programa d'Immersion Lingüística (PIL).

En el curs 2004-2005, *704 escoles valencianes segueixen un o altre dels dos programes* anteriorment citats. Des d'una concepció bilingüe enriquidora són els que ofereixen majors possibilitats per aconseguir els objectius del Sistema Educatiu Valencià.

L'alumnat de les escoles valencianes pot continuar el Programa d'Ensenyament en Valencià en els 275 centres d'Educació Secundària en els quals ja s'aplica.

El Programa d'Ensenyament en Valencià i el Programa d'Immersion Lingüística donen en els primers nivells d'escolaritat una major presència al valencià, però sense oblidar el tractament del castellà i de la llengua estrangera.

En els dos programes, la llengua base d'aprenentatge, d'escolarització inicial i d'iniciació sistemàtica de la lectura i l'escriptura és el valencià.

En els programes bilingües, les llengües s'aprenen de la mateixa manera com s'aprén la primera. Els xiquets i les xiquetes es concentren més en el significat que no en la forma.

#### Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV)

En els centres d'educació infantil i primària va dirigit a xiquets i xiquetes majoritàriament valencianoparlants.

S'utilitza el valencià com a llengua principal en la instrucció. Es prestigia la llengua pròpia de l'alumnat, s'augmenta la competència lingüística i també s'assolix un bon domini del castellà.

El fet que l'alumnat valencianoparlant comence l'escolaritat donant més importància al valencià, augmenta l'oportunitat d'adquirir un domini formal de la llengua que la societat no li facilita, però que és important a l'hora de consolidar el seu domini i d'afavorir l'òptima adquisició tant del castellà com d'altres llengües. El castellà s'incorpora des del primer moment amb un enfocament comunicatiu que potencia el seu aprenentatge. Posteriorment s'incorporarà la tercera llengua, un idioma estranger, seguint el mateix enfocament didàctic.

En els centres d'educació secundària el programa s'adreça tant a l'alumnat valencianoparlant com castellanoparlant.

#### Programa d'Immersion Lingüística (PIL)

Dissenyat per a xiquets i xiquetes majoritàriament castellanoparlants, les famílies dels quals opten voluntàriament per una escola en valencià, perquè així s'integren lingüísticament des de l'inici de l'escolaritat.

L'alumnat manté i millora la llengua familiar i n'adquireix una altra, el valencià, a través del treball específic basat en un enfocament comunicatiu de les llengües.

Per a l'alumnat castellanoparlant el fet d'iniciar l'escolaritat en valencià suposa quasi l'única possibilitat de dominar l'altra llengua oficial que té menor presència social. El Programa d'Immersion Lingüística partix del respecte a la llengua pròpia de l'alumnat. En classe s'utilitza una metodologia que fomenta la comprensió i l'expressió a partir de situacions viscuades, en les quals la nova llengua s'aprén al mateix temps que s'usa. En tot moment es respecta l'expressió espontània de l'alumnat.

L'ús i l'aprenentatge de la llengua s'adapta a les seues capacitats de comprensió i es té més en compte el contingut del missatge que la seua correcció formal. Els xiquets i les xiquetes tenen interès i voluntat d'expressar-se en valencià perquè associen el context escolar amb el valencià.

En el Programa d'Immersió Lingüística, el castellà, com a àrea i com a llengua d'instrucció, s'incorpora a partir del primer o segon cicle de primària, segons el context sociolingüístic del centre. El castellà rep un tractament cada vegada més sistemàtic, de manera que els alumnes i les alumnes assolixen un domini formal de la llengua que ja coneixen.

Per al millor funcionament del programa és molt important el suport de les famílies: han de conèixer els mecanismes i les estratègies del procés d'ensenyament-aprenentatge, han de comprendre també l'esforç que realitzen els seus fills i les seues filles, així com la dedicació del professorat i han de mostrar una actitud positiva de valoració de la nova llengua.

Les xiquetes i els xiquets que segueixen el Programa d'Immersió Lingüística en l'Educació infantil i primària tenen continuïtat en l'educació secundària en el Programa d'Ensenyament en Valencià.

#### Programa d'Incorporació Progressiva (PIP)

En els centres ubicats en les poblacions de predomini lingüístic valencià que no apliquen el Programa d'Ensenyament en Valencià o el Programa d'Immersió Lingüística, s'adoptarà el Programa d'Incorporació Progressiva, en el qual la llengua base d'aprenentatge serà el castellà. El Disseny Particular del Programa d'Incorporació Progressiva inclourà, com a mínim, l'àrea de coneixement del medi natural, social i cultural, impartit en valencià a partir del tercer curs de l'educació primària.

El Programa d'Incorporació Progressiva en l'ESO garantirà la continuïtat de l'aplicat en l'educació primària. Ací el programa comporta l'ús del valencià com a llengua vehicular en una part de les àrees no lingüístiques, segons les especificacions del Disseny Particular del Programa d'Educació Bilingüe. El disseny garantirà l'ús del valencià com a llengua d'aprenentatge en, com a mínim, 2 àrees no lingüístiques en cada un dels grups.

Els centres de les poblacions de predomini lingüístic castellà que figuren en l'article 36 de la Llei d'ús i ensenyament del valencià i que vulguen incorporar-se a un programa d'educació bilingüe, hauran de partir de la voluntat prèviament manifestada pels pares o tutors i de les possibilitats organitzatives dels centres.

#### Programa d'Educació Bilingüe Enriquet (Orde de 30 de juny de 1998)

L'orde de 30 de juny de 1998 estableix els requisits bàsics, criteris i procediments per aplicar en els centres educatius, un programa d'educació bilingüe enriquet per la incorporació primerenca d'una llengua estrangera, com a llengua vehicular, des del primer cicle de l'Educació Primària. Partim de

la convicció que l'augment de competència lingüística dels escolars valencians és el resultat d'un tractament integrat dels dos idiomes oficials de la Comunitat Valenciana i de la introducció d'una llengua estrangera. Per tant, en els programes d'ensenyament en valencià, d'immersió lingüística i d'incorporació progressiva establits en el Sistema Educatiu Valencià, es permet l'inici de la configuració d'un sistema educatiu plurilingüe molt singular i propi de la Comunitat Valenciana.

Durant el curs acadèmic 1998/99 foren 53 *els centres* que van iniciar l'aplicació del Programa d'Educació Bilingüe Enriquit.

[Aplicació dels programes.]

En l'Educació Infantil i Primària, en la zona de predomini lingüístic valencià, s'apliquen el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV) i el Programa d'Immersion Lingüística (PIL); ara bé, quan per qualsevol motiu no es poden aplicar cap dels dos programes, s'aplica el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP) en el qual la llengua d'instrucció és el castellà, tret d'algunes àrees que són impartides en valencià.

En l'Educació Secundària, l'alumnat pot continuar el Programa d'Ensenyament en Valencià, en el qual la majoria de les àrees del currículum són impartides en valencià o seguir el Programa d'Incorporació Progressiva, en el qual algunes assignatures són impartides en valencià.

També a la Universitat es poden seguir els estudis en valencià

Els centres ubicats als territoris de predomini lingüístic castellà, tenint en compte l'elevat grau de motivació que presenten àmplies zones, també poden aplicar, tant en Educació Infantil i Primària, com en Educació Secundària, qualsevol programa d'educació bilingüe, sempre que els pares o tutors ho sol·liciten.

A la figura 2 es veu molt clar que el Programa d'Immersion no té continuïtat; tanmateix, el Programa d'Incorporació Progressiva continua... Aquesta planificació pressuposa que els estudiants que han seguit la immersió ja han assolit les fites en els coneixements de la llengua catalana, però correlativament no pressuposa que els estudiants que han seguit el Programa d'Incorporació Progressiva estan encara en condicions de passar a un programa bilingüe; per tant, resten en incorporació perpètua...

Aquesta mena de desigualtats sempre es decanten cap a la cistella del castellà...

#### 1.4. Les peculiaritats de l'ensenyament secundari

Donarem unes poques pinzellades per esbossar les característiques de l'ensenyament al País Valencià:<sup>12</sup>

— Vint-i-sis anys després de l'aparició de les escoles en valencià, un 23 % de l'alumnat no universitari segueix els estudis en català.

— El Partit Popular ha gestionat deu anys dels catorze que fa que es va aprovar la LOGSE.

— Al voltant del 80 % de l'alumnat immigrant està matriculat en centres públics.

— La xarxa pública és una ombra de la xarxa privada: a la ciutat de València, a la secundària obligatòria, la xarxa pública només representa el 40 % del sistema educatiu: 28.202 alumnes d'ESO, 16.836 (un 59,7 %) estan escolaritzats a la xarxa privada concertada i 11.366 (un 40,3 %) a la xarxa pública.<sup>13</sup>

— Tendència a la creació d'una doble xarxa educativa, ensenyament públic en valencià i ensenyament concertat-privat en castellà.<sup>14</sup>

— Les dades que es presenten són enganyoses: hi ha un 50 % de centres que comparteixen ensenyaments bilingües, però només en gaudeix el 22 % de l'alumnat.

— La distribució territorial és molt irregular quan es tracta dels centres públics: mentre que a la província d'Alacant són el 42 %, a la de Castelló són el 81,73 % i a la de València el 68 %.

— Només els programes del model d'ensenyament en valencià (PEV i PIL) garanteixen que l'alumnat, en acabar els estudis obligatoris, tingui la mateixa competència oral i escrita en català i en castellà. Per tant, es comprova un fracàs manifest del Programa d'Incorporació Progressiva, que, tanmateix, segueixen el 50 % dels centres.

— L'Institut Valencià de la Qualitat Educativa (IVAQE) ha fet públics els resultats de l'avaluació realitzada en catorze col·legis del País Valencià on es desenvolupen programes d'educació bilingües enriquits (PEBE). Els resultats de l'estudi assenyalen que els alumnes que segueixen programes d'ensenyament en valencià obtenen millors resultats fins i tot en castellà. Recomana l'ampliació de les hores de valencià.

— S'ha produït una desacceleració del creixement de les línies d'ensenyament en valencià.

— No hi ha continuïtat dels programes d'ensenyament en valencià entre els trams educatius; és a dir, de primària a ESO i posteriorment al batxillerat o als cicles formatius de formació professional (FP). L'ordre d'adscripció de centres de

12. Per a una descripció del sistema educatiu valencià es pot consultar Blas Arroyo (2001).

13. Hernández (2003b) fa una anàlisi específica de l'ensenyament a la ciutat de València.

14. Anaya *et al.* (2002) tracten el tema de la dualització del sistema educatiu atès que en l'ensenyament privat gairebé no són presents els programes bilingües. Triano (2000: 119) ja havia advertit d'aquest perill. Hernández (2003b) també el tracta i se centra en la ciutat de València.

primària a un corresponent centre de secundària deixa clara la configuració de programes PEV-PII i PIP en els centres de secundària. Així, cada IES ha d'impartir tantes línies PEV com li corresponguin dels centres de primària que té adscrits.

### 1.5. Les dades: ball de xifres = xifres avall?

Atès que no hem pogut aconseguir de cap manera les dades sol·licitades a la Conselleria de Cultura, Educació i Esport sobre la distribució dels diferents programes entre centres públics i privats, sobre la distribució territorial dels centres, incloent-hi el nombre de línies PEV i PIP que s'imparteixen en cadascun, ens basarem en l'*Informe sobre l'ensenyament en valencià 2005*, elaborat pel Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià (STEPV), tot i que tampoc no ha pogut disposar de la informació fonamental de quantes línies s'imparteixen en cada programa a cada IES. L'informe del curs 2004-2005 que ha elaborat aquest sindicat s'ha centrat en la preocupació per la continuïtat de les línies de l'ensenyament primari, és a dir, fa un seguiment dels programes d'ensenyament en valencià i d'immersió lingüística en centres de primària que passen a cursar primer d'ESO en un centre de secundària. La minuciositat del tractament de les dades fa més prudent reproduir-ne fidelment els resultats:

L'objectiu general d'aquest treball és comparar el nombre de línies d'ensenyament en valencià de l'alumnat d'educació primària i la seua continuïtat en incorporar-se l'alumnat a l'educació secundària obligatòria (ESO).

Ara per ara tots els IES tenen primer cicle d'ESO. Únicament queden al voltant d'un 23 % de CP [centres d'ensenyament infantil i primari] que mantenen el primer cicle d'ESO. Evidentment, les dades que s'han recollit són molt significatives i amb una fiabilitat molt elevada. De la mateixa manera, es preveu que l'augment de la ràtio de primària (25) a ESO (30), així com també les línies d'ensenyament en valencià no completes dels CP puguen reduir en un 10 % el nombre de línies en secundària, dada que ha estat comptabilitzada en l'estudi.

Tot seguit, s'han recollit totes les dades dels IES i seccions de la zona valencianoparlant del País Valencià, i s'han extret totes les dades del perfil dels IES (nombre d'unitats d'ESO, etc.) de l'Ordre de 14 de desembre de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport (DOGV, 23 de desembre de 2004), la qual en l'annex I publica el mapa escolar de secundària en el País Valencià. Així, els IES i seccions de la zona valencianoparlant en funcionament aquest curs 2004-2005 són els següents:

TAULA 1  
*IES i seccions de zona valencianoparlant*

	<i>IES i seccions</i>	<i>Zona de valencianoparlants</i>
Alacant	130	98
Castelló	49	45
València	169	153
País Valencià	348	296

FONT: Elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Després, s'ha fet l'estudi tècnic de cada IES i/o secció. S'ha analitzat el seu perfil: unitats, nombre de línies i la seua oferta lingüística; PEV i PIP en funcionament. Els resultats obtinguts han estat els següents:

TAULA 2  
*Línies en IES i seccions de zona valencianoparlant*

	<i>Línies en IES</i>	<i>PIP en IES</i>	<i>%</i>	<i>PEV en IES</i>	<i>%</i>
Alacant	251	176	71	75	29
Castelló	155	86	55,5	69	44,5
València	420	240	57,1	180	42,9
País Valencià	826	502	60,8	324	39,2

FONT: Elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Seguidament, s'ha recollit la informació de la normativa sobre l'adscripció, a efectes d'escolarització, de CP a IES. S'ha agrupat cada IES amb els CP que té adscriu i s'han comptabilitzat les línies d'ensenyament en valencià (PEV-PIL) que els centres d'educació infantil i educació primària apliquen.

Finalment, s'ha comparat l'oferta lingüística dels IES amb la que s'aplica en els CP:

TAULA 3  
*Comparació de línies PEV-PIL de CP adscriu i IES*

	<i>PEV en IES Línies</i>	<i>Línies PEV-PIL en CP adscriu</i>	
Alacant	75	122	-47
Castelló	69	132	-63
València	180	319	-139
País Valencià	324	573	-249

FONT: Elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

De les dades obtingudes s'extrau que en els 296 centres de secundària en zona valencianoparlant s'imparteixen 324 línies de PEV i 502 línies de PIP. Això significa que un 39,2 % dels alumnes que cursen primer cicle d'ESO en zona valencianoparlant reben ensenyament en valencià. Cal tenir en compte que aquest 39,2 % de línies PEV no es tradueix necessàriament en un 39,2 % d'alumnes en PEV, ja que, en molts casos, les línies PEV tenen menys alumnes per grup que les línies PIP.

Si comparem aquestes dades amb les de primària, observem que durant el curs 2004-2005 haurien d'haver començat 573 línies PEV que van acabar la primària el curs anterior. Això hauria significat un 69,37 % de línies PEV en primer curs d'ESO. Per tant, s'han perdut 249 línies (-29,9 %) en el pas de primària a secundària.

Aquesta pèrdua de línies d'ensenyament en valencià entre primària i secundària no es deu a una falta d'infraestructures en els centres, ja que a tots els IES les línies PEV coexisteixen amb línies PIP.

Aquest desequilibri es produeix, més aïna, per la falta de catalogació lingüística en secundària. El fet que els llocs de treball de primària estiguen tots catalogats amb perfil lingüístic però sense continuïtat a secundària produeix paral·lelament una discontinuïtat en el seguiment de les línies PEV en el canvi de primària a secundària amb el consegüent retrocés en el procés de normalització lingüística en l'àmbit educatiu, i la privació dels drets dels alumnes a continuar rebent l'ensenyament amb el model triat pels pares i mares.

## 1.6. Les propostes per al futur

La Federació Escola Valenciana (Gómez i García, 2005) i l'STEPV (annex 1) coincideixen en les reivindicacions pel que fa al futur. Una síntesi del que proposen ambdues entitats podria ser:

— En tots els IES hi ha d'haver, si més no, un Programa d'Ensenyament en Valencià.

— Plans especials de formació lingüísticotècnica per al professorat de les zones no valencianoparlants.

— Introducció progressiva a tots els centres sostinguts amb fons públics, de primària i de secundària, de les zones no valencianoparlants, de programes d'incorporació progressiva, en els quals, a més del valencià, s'estudien tres àrees no lingüístiques en valencià al llarg de l'escolaritat obligatòria.

— Exigència de desenvolupar programes d'ensenyament en valencià (PEV-PIL) per obtenir el concert educatiu.

— Continuïtat dels programes d'ensenyament en valencià a secundària, batxillerat, cicles formatius i ensenyaments especialitzats.

— Catalogar lingüísticament tots els llocs de treball de secundària, cicles formatius i ensenyaments de règim especialitzats.



— Reduir la ràtio per formar grups d'ensenyament en valencià als diferents batxillerats.

— Incloure en tots els currículums dels cicles formatius el vocabulari tècnic pertinent en valencià. Així mateix, els cicles formatius de les famílies professionals d'administració, comunicació, imatge i so, hoteleria i turisme, comerç i màrqueting, serveis socioculturals i a la comunitat, i d'altres, han d'incloure en els respectius currículums una major presència del valencià.

— Substituir els PIP, en un termini de tres cursos, per programes d'ensenyament en valencià (PEV-PIL) a tots els centres públics, tant de primària com de secundària.

— Promoure i potenciar plans d'acollida. En aquests moments de forta aflluència migratòria de ciutadans i ciutadanes d'arreu del món, és més important que mai l'acolliment d'aquestes persones en condicions de dignitat i oferir-los i facilitar-los l'accés als recursos bàsics de benestar, però també del coneixement del valencià com a llengua pròpia.

— Promoure l'aplicació dels plans de normalització lingüística dels centres sostinguts amb fons públics.

— Establir com a requisit el tractament del valencià per als projectes d'educació compensatòria, innovació i investigació educativa.

— Modificar la LUEV per tal que l'educació bilingüe sigui assumida com a model educatiu propi de tot el sistema educatiu valencià.

— Realitzar estudis avaluadors dels rendiments dels programes bilingües i un relançament de les tesis que justifiquen la qualitat de l'educació bilingüe.

— El sistema educatiu valencià ha de disposar de professorat competent en les dues llengües oficials i amb la preparació didàctica adient per oferir un ensenyament de qualitat amb un tractament integrat de les llengües.

— L'educació bilingüe ha de saber afrontar el repte del multilingüisme i ha de ser el motor de la innovació didàctica.

— Prendre mesures per corregir els desequilibris que presenta l'ensenyament en valencià:

— el territorial en la implantació,

— la configuració d'una doble xarxa educativa: pública en valencià i concertada privada en castellà.

Una altra proposta de caràcter més general, el *Compromís pel valencià*, recull dues d'aquestes reivindicacions als punts 40 i 42:

Exigir la catalogació bilingüe dels llocs de treball d'educació secundària.

Exigir que la inspecció educativa vetle pel compliment de les normes que regulen els programes d'educació bilingüe i per la correcta aplicació del requisit i la capacitat lingüística.

Per consultar una llista completa de reivindicacions hem afegit l'annex 1, que transcriu les darreres propostes del Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià.

## 1.7. Conclusions

*Si un hipòcrita no escandalitza,  
sa conversió no edifica.*<sup>15</sup>

El consens que hi ha en les propostes per al futur (que hem recollit en l'epígraf 6 i en l'annex 1) ens estalvia d'insistir en allò que caldria fer per tornar a capgirar el procés de substitució. Com hem vist, en la darrera dècada, els diferents governs conservadors han pres les regnes des de les institucions per entrebancar, obstruir i sabotejar qualsevol intent de recuperació dels usos lingüístics en català. I han menat tot el procés al seu terreny del naturalisme conservador. Aracil (1988: 42) en va parlar molt encertadament en diferents ocasions i també a l'article «L'estandardització del català modern: En justícia a Josep Calveras» (1983b: 84). Aquest assaig hauria de ser de lectura obligatòria, especialment per als membres de l'Acadèmia, perquè el que Aracil (1983b: 86) escrivia referint-se a l'ortografia, òbviament, es pot aplicar al lèxic:

La concentració obsessiva en una ortografia recercadament diferent és un exemple perfecte de peculiarisme simbòlic-patètic i de dependència negativa. A més, és un cas claríssim de pura fixació *in uacuo*, mera dissipació exhibicionista que fa de la fixació un *succedani* ridícul i illusori de la promoció efectiva de l'ús d'un idioma. A més de fútil, és incoherent perquè se serveix precisament d'una ortografia per a expressar la «identitat» d'un idioma que, d'altra banda, hom pressuposa que *no* s'escriu ni s'ha d'escriure. Tot plegat és una demencial caricatura —és a dir: una reducció a l'absurd— de tendències prou més generals.

Sembla que hom no es vulgui adonar que el particularisme lèxic és el mateix que l'ortogràfic i que al capdavant té les mateixes finalitats aïllants i degradants.

Josep J. Conill (2007) també escriu sobre el naturalisme:

[...] faríem bé de no incórrer en fal·làcies de tipus naturalista, com les magistralment analitzades pels pensadors francesos Vladimir Jankélévitch (1960) i Clément Rosset (1973). En paraules d'aquest darrer, podríem parlar d'un *naturalisme conservador* o *mística de la falsificació*, caracteritzat

---

15. El castellà evita l'amfibologia del refrany: *el hipòcrita no escandaliza, pero su conversión no edifica.*

per la idea que en algun moment del passat hom va assolir la màxima perfecció, llençada a perdre després per culpa d'una ingerència exterior, la qual hauria de ser neutralitzada per tal de fer possible el retorn de la perfecció original. Caldrà que us recordi que les idees anteriors constitueixen les beceroles de la major part de les ideologies reaccionàries? Evidentment, la coincidència no és gens casual: el recurs al naturalisme conservador, a desgrat de la seva provada capacitat de galvanització social, constitueix una estratègia perversa, perquè invoca uns arguments de tipus essencialista, transformant-los en imperatius categòrics que es prescriuen incondicionalment a la societat com si foren un bé en si mateix, més enllà de qualsevol consideració democràtica sobre el que aquesta societat pugui lliurement decidir pel que fa al seu futur.

Si el context valencià ha estat sempre complex, els darrers deu anys de govern del Partit Popular, com hem vist, l'han acabat de convertir en un mar de contradiccions, de paradoxes fomentades des del Consell de la Generalitat Valenciana. A tall de corollari, podem dir que la paradoxa permanent és que cap ens, començant pel Consell i passant per totes les conselleries, compleix el que diu la LUEV i fins i tot moltes entitats menen una política contrària a les funcions que tenen assignades per llei.<sup>16</sup> Com acabem de veure, la Conselleria d'Educació n'és un exemple clar; l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, suposadament creada per dirimir la controvèrsia en qüestions lingüístiques, és assaltada físicament pels polítics per incitar-ne encara més els litigis.<sup>17</sup>

De fet, aquestes paradoxes ens mostren un objectiu ben clar: fer el que calgui perquè l'única llengua usada i reconeguda sigui el castellà. De manera correlativa, el català és menys usat i menys reconegut... Si analitzem totes les actuacions que hem comentat des d'aquesta perspectiva, en veurem diàfanament la coherència.

---

16. La primera mesura que va prendre el Govern popular en l'àmbit de la normalització del català va ser convertir la Direcció General de Política Lingüística en la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística. El 2003 va passar a ser la Direcció General de Política Lingüística i Patrimoni Cultural Valencià. Canvis que demostren que els conservadors no saben on conservar (momificar) aquest ens molest.

17. La Llei de creació de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (7/1998, de 16 de setembre, de la Generalitat Valenciana), en relació amb la qüestió onomàstica, reconeix que la denominació de *valencià* és la més adequada per referir-se a l'idioma propi dels valencians i, al mateix temps, proclama que aquest idioma «forma part del *sistema* lingüístic que els corresponents estatuts d'autonomia dels territoris hispànics de l'antiga Corona d'Aragó reconeixen com a llengua pròpia» (preàmbul). També l'acord de l'AVL, adoptat en la reunió plenària del 9 de febrer de 2005, pel qual s'aprova el dictamen sobre els principis i criteris per a la defensa de la denominació i l'entitat del valencià, diu en el punt c): «El valencià, idioma històric i propi de la Comunitat Valenciana, forma part del *sistema* lingüístic que els corresponents Estatuts d'Autonomia dels territoris hispànics de l'antiga Corona d'Aragó reconeixen com a llengua pròpia». Arran de la irrupció política hi ha hagut qui ha proposat un canvi en la denominació: «L'Acadèmia del *sistema*». Per la nostra banda, seguint l'argumentació que presentem, proposaríem anomenar-la «l'Acadèmia erística», és a dir, de la controvèrsia.

Com hem vist, l'ensenyament secundari no es pot escapolar del context paradoxal que hem perfilat; així, és ben esperable que els sindicats acusin el conseller de negació sistemàtica de la realitat, perquè cadascun està instal·lat en un extrem de la paradoxa: des del Consell se subratllen aquells aspectes que pretenen eclipsar, emmascarar, interposar el que ocorre veritablement a les aules amb un discurs hipòcrita, encara que, al capdavant la hipocresia sigui un homenatge que el vici tributa a la virtut... Els sindicats, en canvi, viuen quotidianament el que s'esdevé i té ben poc a veure amb el que es proclama que es fa. En aquest sentit, l'afirmació de la Conselleria que hi ha un 50 % de centres que imparteixen ensenyaments bilingües és certa; ara bé, també és igual de cert que el fet de prendre el nombre de centres i no el nombre d'estudiants que en gaudeixen (el 22 %) mostra clarament que la finalitat no és arribar al màxim nombre d'alumnes, sinó al lllindar per simular que es duu una política per afavorir el valencià.

Michel Sauval (2004), parlant del progressisme, empra també el terme «paradoxa de la hipocresia». Llegim aquesta llarga citació perquè ens servirà per captar quin és l'entrellat d'aquesta impostura.

Más allá de mi acuerdo con que no «toda» la izquierda es igual, lo que Milner supone es que el «progresismo» es una cuestión discursiva que cierta izquierda podría tomar como dejar, y que incluso podría ser tomada por la derecha. A diferencia de Milner, prefiero ubicar la lógica dominante de estos procesos en la economía antes que en el lenguaje, lo que, a mi juicio, nos evita perder la dialéctica de los procesos históricos y, en particular, la perspectiva de la división de la sociedad en clases y los procesos políticos y sociales que la lucha entre dichas clases implica. Por eso entiendo la posición de los «progresistas», más que como resultado de una imposibilidad lógica, como *paradoja de la hipocresía* que por estructura anida en los discursos políticos: nadie (ni los derechistas) podría ganar una elección sin esgrimir discursos de «izquierda» (y es más bien por este lado que ubicaría una posible continuidad entre «izquierda» y «derecha»), nadie podría ganar una elección confesando que pagará la deuda externa con la miseria popular, que va a beneficiar los intereses de los principales grupos económicos en detrimento de sus trabajadores, o que se va a llenar los bolsillos con todos los negocios en los que participará el Estado. La raíz de esta hipocresía estructural reside en la necesidad de encubrir la división de la sociedad en clases, y la necesidad de presentar los intereses de la clase que defienden (en la medida en que sea una clase minoritaria) como intereses que serían de la sociedad «toda».

La paradoxa de la hipocresia, doncs, és una estructura que nia en els discursos polítics i els conservadors no podrien guanyar una elecció sense esgrimir discursos en favor del valencià i confessant obertament les seves intencions de minvarne l'ús i afavorir el castellà. Amagar aquestes intencions els serveix alhora per tapar les diferències entre els estrats socials, que al País Valencià van encara més íntimament lligats amb l'ús de les llengües.

Podríem dir, doncs, que el percentatge d'ensenyament en valencià que hi ha és el que cal per complir amb el mínim d'hipocresia necessària perquè el Consell no pugui ser acusat de no fer res respecte al valencià. No hi ha cap dubte que si poguessin fer-hi menys, hi farien menys. La presidenta de la Confederació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes Gonzalo Anaya, Carme Molina (2005), afirma que «la nostra llengua és tractada més prompte com un problema molest amb què cal conviure que no com un instrument d'ús social quotidià».

I, és clar, el tarannà es deixa veure... De fet, l'estructura és més complexa encara, atès que els conservadors es veuen forçats a una doble hipocresia. D'una banda, la que hem estat comentant, però, de l'altra, com ja havíem avançat, també han d'accontentar els xovinistes, alguns dels quals comparteixen el seu mateix estrat social.

Amb tot, però, pels descosits de la LUEV, que hem comentat al primer epígraf, el Partit Popular s'esmuny i manté el seu monolingüisme en castellà tot mantenint intacta la Llei. Aquesta Llei només afecta els que no es poden pagar una escola concertada. És clar que hi ha una dualització del sistema d'ensenyament i si no pogués donar-se, aleshores es canviaria la Llei perquè els seus fills no es veïssin en la *baixesa* d'haver de cursar els estudis en valencià. L'assignatura de valencià segur que es pot capejar sense aixecar gens de pols...

Ens adonem, doncs, que, com hem vist en el punt 1.1, de l'excepció es passa a l'exempció i s'arriba a l'omissió. Així, tenim que la LUEV permet que no cursin assignatures en valencià ni la grandíssima majoria dels que van a l'escola privada concertada, ni els que viuen en zones castellanoparlants. I aquests darrers fins i tot es poden estalviar de manera legal de cursar l'assignatura de valencià; als de l'escola privada, si més no, els cal dissimular...

En cap context millor que al País Valencià es pot afirmar que el bilingüisme és unilateral dels que parlen la llengua minoritzada. I aquest és el llinar que els conservadors toleren i no sempre de grat. Al punt 1.1.2 havíem parlat justament de la reducció en l'expansió geogràfica i demogràfica. La genuïnitat (el purisme) significa també una reducció lèxica, temàtica i de l'expansió geogràfica i demogràfica. És una mena de llengua a la seva mida, perquè altrament els aniria massa gran.

Si podem parlar d'una situació paradoxal és, en primer lloc, per la constància del professorat a exigir la presència del valencià —i passar per mil calvaris burocràtics— i, en segon lloc, per l'actitud dels pares, que, malgrat els impediments, han decidit educar els fills en valencià. Un context tan opressiu provoca símptomes de cansament i de desànim i, com a conseqüència, l'augment de la desmobilització. Si aquesta augmentés, a la llarga, ja no parlaríem de situacions paradoxals perquè els conservadors ja s'estalviarien la hipocresia i actuarien obertament a favor de la llengua dels seus fills, que és majoritàriament el castellà. De fet, a les actuacions del president de les Corts per prohibir que s'hi parlés en valencià i a les dels alts càrrecs que protestaven perquè el *Decàleg d'Ares* afavoria massa l'ús del valencià, no se'ls pot negar la sinceritat.

Reprement la reflexió més teòrica, considerem que podem explicar perfectament la situació sociolingüística al País Valencià i, per tant, la de l'ensenyament amb el marc teòric dels processos de substitució lingüística: les accions dels governs conservadors són tornades cap enrere des d'avenços que s'havien aconseguit mitjançant l'aplicació de mesures per capgirar el procés que ara torna a situar-se a la posició anterior. Tant si anomenem aquestes mesures «contraplanificació» com si no ho fem, del que no tenim cap dubte és de la direcció en què van encaminades. De fet, ben sovint, l'únic que ha calgut fer als governs conservadors ha estat afavorir les tendències seculars existents. Considerem que si es desenvolupa un cos legislatiu sí que es pot parlar més pròpiament de contraplanificació, però, pel que fa a l'ús (*encara?*), no s'ha iniciat.

Vicent Pitarch (2003: 114) assenyala que des de la instauració del règim autonòmic:

[...] la política lingüística que ha orientat tots els governs que s'han instal·lat a la Generalitat valenciana ha estat caracteritzada per una profunda ambigüïtat, que ha derivat sovint en decisions contradictòries i en iniciatives confusionàries [...] els actuals regents de la Generalitat no es creuen que el català haja de vehicular l'educació ni la informació de titularitat pública al País Valencià.

Més endavant, Pitarch (2003: 114) conclou: «L'administració, en lloc d'impulsar la dinàmica de valencianització educativa que li assenyala la legislació vigent, alenteix, i val a dir que ho fa de manera calculada». I continua en una nota a peu de pàgina:

En un article recent, representants dels sindicats compromesos en el moviment d'escola valenciana denuncien el «profund desinterès» que mostren els governs del president Zaplana «per bastir un sistema educatiu valencià»; n'esmenten algunes proves: «La mateixa Administració va renunciar a liderar els canvis necessaris i va acabar amb els equips docents que havien de dinamitzar la reforma. És seua la responsabilitat d'abandonar l'elaboració de materials curriculars i propostes didàctiques, d'ofegar els centres de professors (CEP) fins acabar amb tota possibilitat de dinamització educativa des dels mateixos centres i comarques» (V. Esteve, M. Picó i P. Espada, «En defensa de l'ensenyament públic», *Levante-EMV*, 3 novembre 1999, p. 44).

Afirma que el descrèdit de l'ESO i l'alentiment institucional de la valencianització afavoriran l'objectiu final de desacreditar el sistema educatiu com a servei públic per fer prevaler l'escola privada. Hi ha un contrast molt gran entre els favoritismes a escoles d'elit i el dèficit d'aules al primer cicle de l'ESO en col·legis públics.<sup>18</sup>

---

18. Afegeix que dins d'aquest clima de privatitzacions Canal 9 també és possible que deixi de ser públic.

Fet que va en contra de l'escola valenciana, atès que està lligada a les classes populars. Els sectors conservadors valencians s'han oposat sistemàticament a la promoció del valencià.

El conflicte, doncs, està servit i hi ha interessos ben distants: de classe, de grup de referència... Si una de les dues parts afluixa, l'altra no deixarà passar l'oportunitat d'estirar cap al seu cantó. El paper tan lloable de les mobilitzacions que estan duent a terme els ensenyants i els pares que volen educar els fills en valencià no tan sols no hauria de minvar, sinó que convindria molt que augmentés. De totes maneres, convé esbrinar bé si qui ens guarda les ovelles és un gos feréstec o directament el llop. «Me'n dubto, que deia el llop quan el volien fer pastor...».

## 2. LA SECUNDÀRIA A CATALUNYA: ENTRE ELS MITES EN CONTACTE I LES REALITATS

Si en l'anàlisi de la secundària al País Valencià ens movíem entre hipocresies i paradoxes, ara, en presentar la situació de l'ensenyament secundari a Catalunya ens les haurem d'haver amb els mites. Com veurem, l'eix és tot un altre: si al País Valencià el partit al Govern està cercant sempre el llinard mínim d'accions en favor del valencià per no provocar una reacció social, al Principat es vol tocar el sostre de l'efectivitat en el redreçament del català. Amb tot, els diaris del dia 28 d'abril del 2005 recollien les declaracions de la consellera d'Educació, Marta Cid, que afirmava que l'ús del català a l'ensenyament era: a la primària entre el 80 % i el 90 %, mentre que a la secundària era entre el 60 % i el 70 %.

### 2.1. Un paper excessiu per a l'escola

El principal mite en el procés de capgirar la substitució lingüística a Catalunya ha estat el paper màgic que s'ha volgut atribuir a l'escola. Tot el debat sobre si s'havia guanyat l'aula i s'havia perdut el pati amaga aquesta concepció salvadora de l'escola que té uns fonaments del tot febles. La fe amb què s'ha pronunciat la paraula «normalització» donava a entendre que tot d'una s'havia d'aconseguir i era el context on l'escola havia de produir els efectes miraculosos en ben poc temps.

És innegable l'èxit que el sistema d'ensenyament de Catalunya ha aconseguit, ja que ha convertit en més o menys *bilingües* una immensa majoria dels alumnes en acabar l'ensenyament obligatori. Joaquim Arnau (2004: 6) clou el seu article afirmant: «Aquest sistema escolar ha aconseguit que tota la població escolar tingui un coneixement de les dues llengües oficials. Cap país, de condicions socio-lingüístiques més o menys semblants a les de Catalunya, ha aconseguit aquest objectiu».

## 2.2. Els usos entre iguals

Atès que en aquestes Jornades Mireia Galindo i Francesc Xavier Vila dediquen la ponència a «El sistema de conjunció en català a Catalunya: impacte sobre els usos», només ens entretindrem a dir que aquest model comença a implantar-se el curs 1993-1994, tot i que a secundària no tindrà els mateixos efectes d'augment de l'ús del català que a primària. El mateix Vila (2000) ja el va tractar tot analitzant la resta de polítiques lingüístiques als sistemes educatius dels territoris de llengua catalana. També un altre Vila (1995), però de nom Ignasi, va dedicar un llibre als usos del català i del castellà en el sistema educatiu de Catalunya.

Pel que fa als usos entre iguals, que és on se centra tota una polèmica sobre l'efectivitat del sistema escolar, Vila i Vial (2002: 7) afirmen que els enunciats que recullen dels estudiants en contextos escolars informals, de fora de l'aula, són: un 34 % en català, un 60 % en castellà i un 6 % d'atribució dubtosa. Vila (2004: 14) conclou: «Però en conjunt la norma és que el sistema escolar de conjunció en català no modifica substancialment els usos lingüístics del carrer». Titula el darrer punt de l'article «Hem avançat molt a l'escola, però no gaire al pati». Més endavant, afirma (Vila, 2004: 14): «El que és curiós és que aquesta situació pugui sorprendre algú. Només des de la ingenuïtat podia esperar-se que l'avenç del català com a llengua vehicular modificaria en profunditat les pràctiques lingüístiques de l'alumnat, com si la resta de la societat —la família, els amics, el barri, els mitjans de comunicació...— hagués deixat d'exercir el seu paper socialitzador». I acaba l'article subratllant la importància que l'alumnat arribi a col·loquialitzar el català i s'hi arribi a sentir còmode.

Fugint de les virtuts màgiques de l'escola, Àngels Parera i Vanessa Bretxa (2003) plantegen la seva recerca per comprendre com els joves de llengua inicial no catalana adquireixen el català. Per a la qual cosa entrevisten dinou joves entre dinou i trenta anys. A partir del que anomenen «biografia lingüística» presenten els itineraris que el jovent de Santa Coloma de Gramenet fa per col·loquialitzar el català i els usos que tenen en aquesta llengua. Conclouen que «[...] l'escola ha donat una base per a l'aprenentatge de la segona llengua. Tanmateix l'escola no ha generat una adopció del català en relacions horitzontals (amb els iguals). De fet, els informants relaten una evolució en la relació amb la llengua catalana: ús en les primeres etapes, allunyament a finals de primària i durant secundària, i nova valoració després de l'escolarització».

Justament aquest tipus de recerques marcaran quin és el paper de l'escola i com s'ha de facilitar aquesta col·loquialització del català, i permetran prendre mesures per facilitar-la.



### 2.3. Quin balanç?

Si volem dur a terme un balanç general del procés d'implantació del català a l'ensenyament, segur que ens interessaran els punts de vista de la persona que ha dirigit el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) des de la seva creació fins que va deixar d'estar en actiu. Joaquim Arenas (2003) es pregunta: «És catalana en llengua, l'escola de la Catalunya d'avui?». I exposa elements, que qualifica d'objectius, per respondre:

1. Existència del cos legislatiu que oficialitza l'ús de la llengua mitjançant, aproximadament, cent disposicions que han permès que:

- Tots els alumnes de Catalunya aprenguin a llegir i escriure en català.
- Els llibres de text i els materials didàctics siguin en català.
- La comunicació escrita, interna i externa, sigui en català.
- L'educació en general es faci en català (de manera normal, constant, continuada i no exclusiva).
- El professorat conegui el català i estigui en disposició de fer-ne ús en la tasca docent.
- Els alumnes sàpiguen el català i el castellà en finalitzar els estudis obligatoris.

2. El Projecte Lingüístic de Centre forma part del Projecte Educatiu de Centre, que tots els centres tenen l'obligació d'elaborar. Compagina la legalitat amb les possibilitats reals i amb les actituds de tots els components del centre educatiu.

3. Oferta d'actualització quant a la didàctica de la llengua i la gran participació que hi ha esmerçat el professorat.

4. Creació d'espais d'ús de la llengua a tot l'ensenyament obligatori, mitjançant activitats que el centre inclou en el pla general anual.

Finalment, s'autorespon dient que no pot dubtar a afirmar que sí, que l'escola de Catalunya avui és catalana en la llengua, però que cal, tanmateix, matisar aquesta afirmació perquè:

— Hi ha percentatges —baixos, però no desestimables— de professorat no competent en llengua catalana. A més, hi ha bosses de professorat que, tot i tenir la capacitat lingüística, no exerceix en conseqüència, especialment a l'educació secundària.

— La qualitat de la llengua impartida, que en alguns casos no és la desitjable a causa que la generalització de l'ensenyament en català s'ha hagut de fer amb els professionals que hi ha al sistema.

— Implantació a secundària de l'ús de la llengua de docència de manera excessivament lenta i no completada:

- Docència en català: 30 % de centres
- Més en català que en castellà: 28 % de centres
- Més en castellà que en català: 26 % de centres

— Llengua i literatura + dues assignatures: 16 % de centres<sup>19</sup>

Analitzant les noves situacions que afecten el sistema educatiu, comenta la incorporació tardana d'alumnes. Conclou que l'esforç s'haurà de centrar sobretot en els àmbits socials: «L'escola no ho és tot. No tot s'acaba a l'escola» (Arenas, 2003: 176). Esmenta dos factors que fomenten l'esperança en un futur prometedor: en primer lloc, les dades positives del Centre d'Investigacions Sociològiques (CIS) del 1991 i, de l'altra, l'augment de la població que als censos afirma que sap parlar en català, efecte eficaç de la tasca de l'escola.

En l'apartat següent tractarem els quatre temes que plantegen més problemes actualment a la secundària.

## 2.4. Els reptes actuals de la secundària

Tothom sap que un dels problemes principals del sistema educatiu català és la diferència entre la utilització del català a la primària i a la secundària. I això no és degut, com al País Valencià, als entrebancs estructurals a l'extensió de l'ensenyament en català. Ben al contrari, fent molts d'esforços, s'aconsegueixen uns resultats massa minsos. Les dades que hem comentat que va presentar la consellera i les que acabem d'esmentar de Joaquim Arenas són ben significatives.

Només per reblar el clau d'aquesta evidència recollirem les paraules de Lluís López del Castillo (2003: 206), que afirma: «Els resultats de l'escola catalana queden estroncats a hores d'ara en molts casos, i en aquestes mateixes zones, quan els alumnes fan el pas de la primària a la secundària».

Sens dubte, aquest tema hauria de ser de recerca prioritària. S'haurien de conèixer de manera aprofundida quins són els factors que influeixen en aquesta diferència tan gran d'ús del català entre aquestes dues etapes educatives. No cal dir que el professorat n'és una de les principals, però caldria esbrinar quines són les diferències fonamentals entre el professorat que promou l'ús del català i el que el dificulta o hi és indiferent.

---

19. El SEDEC ens ha facilitat dades de secundària del curs 1999-2000. A l'annex 3 trobareu la distribució de centres, alumnes i professors de la pública i la privada segons la llengua d'ensenyament. Des del Departament d'Ensenyament, i coordinat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, i amb la participació del SEDEC i de la Inspecció, es va realitzar un projecte d'enquestes (1.500) a quart d'ESO que recollien tres tipus de dades dels mateixos alumnes. Hi havia un qüestionari sociolingüístic, una prova d'anglès i una de socials, a més d'una experiència pilot sobre comportaments cívics. Aquestes dades es van poder creuar amb les que es van aconseguir amb el *Programme for International Student Assessment* (PISA). A més, es van aconseguir dades dels centres amb la participació dels inspectors. Amb tot aquest conjunt de dades es va obtenir un coneixement valuósíssim per prendre les mesures per afavorir, entre altres coses, l'extensió de l'ús del català.

### 2.4.1. *El professorat*

Actualment, alguns dels professors que abans impartien l'EGB ara són als centres de secundària ensenyant a l'ESO, per tant, fins i tot una part del professorat és el mateix; en canvi, els percentatges d'ús del català són ben diferents. Vegem què en diuen tres bons coneixedors del context escolar:

En primer lloc, Josep Tió (2003: 191) assenyalava que el professorat, especialment el de secundària, no ha arribat a corregir els hàbits diglòssics i no s'ha sentit participant en un projecte de reconstrucció lingüística que va més enllà de les parets de l'aula.

En segon lloc, Joan Domènech (2003: 194) afirma:

En el professorat encara resta un nucli dur sobre el qual cal actuar, de manera que es faciliti, però també s'obligui, que aquests professors assumixin els seus deures com a professionals. Creiem que, respecte a aquest nucli, avui dia minoritari, no hi ha cap mena de pressió. Es considera poc important i l'Administració no vol intervenir-hi per temor a no contribuir a augmentar el problema. Aquest sector, però, provoca conflictes; en aquest sentit, és curiós observar que aquest sector defensa una actitud belligerant contra la reforma educativa i es manifesta sovint com a defensor del sistema anterior.

També hi ha, encara, un percentatge important de professionals que no acaba de dominar la llengua i no disposa de recursos suficients per utilitzar-la amb fluïdesa. No s'oposa a la normalització, però es requereix una actuació de suport per a facilitar la seva feina.

Finalment, Santiago Cucurella (2004), parlant de les mesures del nou Govern, escriu:

[...] i de la utilització i ús del català com a idioma vehicular de l'ensenyament, amb especial èmfasi en el secundari. Resulta especialment estimulante aquest darrer punt, atès que el procés de normalització lingüística que amb entusiasme inicia el professorat de primària, sovint no té una continuïtat suficient a l'ESO ni al batxillerat. De res no ha servit, en molts casos, l'elaboració del projecte lingüístic de centre perquè a secundària, disfressats de cosmopolites, hi ha una autèntica legió de professors i professores que impunement el conculquen amb l'aquiescència de les juntes directives corresponents i amb la passivitat de la Inspecció que dona per bona la declaració d'usos lingüístics que es fa, amb el vistiplau del director, sense comprovar la seva veracitat. Una de les explicacions de la reculada en l'ús del català que es detecta entre el jovent metropolità és, justament, aquesta mena de permissivitat malaltissa en relació amb la manca d'ús de la llengua pròpia de l'ensenyament.

Respecte a la importància dels projectes lingüístics de centre, Domènech (2003: 195) recorda que «[...] hi ha poquíssims projectes que es plantegin una avaluació dels projectes de normalització lingüística elaborats pels centres educatius».

Al final de l'article Cucurella (2004) proposa una solució per a aquest problema del professorat:

Es crearà la figura del professor auxiliar per tal que un col·lectiu com el de secundària, que de mitjana supera els 43 anys, pugui veure's alliberat de les tasques feixugues com les vigilàncies o les substitucions? ¿No seria, potser, sensat que els joves llicenciats que es vulguin dedicar a la docència comencin el seu aprenentatge pràctic amb una retribució raonable, fent unes tasques que els apropin gradualment a la realitat dels instituts, més enllà dels molt qüestionables cursos d'aptitud pedagògica, de discutible resultat?

#### 2.4.1.1. La llengua transmesa a les aules

Aquest tema, tot i que és important, no ens sembla que sigui un dels reptes més imminents que tingui plantejat l'ensenyament. Ara bé, atès que diferents especialistes l'esmenten, també el considerarem. Josep Tió (2003: 191-192) centra, precisament, la reflexió del seu article en aquest aspecte:

[...] els plans d'estudis actuals donen la situació ja com a reequilibrada, ignorant que a les escoles i instituts encara hi ha una majoria de docents que no han tingut un accés «normal» a la llengua (és a dir, que no van aprendre de llegir i d'escriure en català), i ignorant també que un percentatge molt important —majoritari encara— d'estudiants que accedeixen a la universitat tampoc no ha tingut un accés normal a la llengua catalana, ni en l'àmbit acadèmic ni en l'àmbit personal o familiar. Per exemple, més de la meitat dels estudiants de magisteri no tenen el català com a llengua familiar: si la institució que els prepara per a la docència, que és la universitat, no els compensa el dèficit en el coneixement i ús de tot tipus de registres (orals i escrits, formals i informals), què passarà a les nostres escoles d'aquí a deu o vint anys? Quin model de llengua rebran els escolars?

Tanmateix, segons planteja el tema, poc s'hi pot fer perquè només en la mesura que el procés de recuperació es vagi estenent i augmenti progressivament la transmissió intergeneracional del català disminuiran els estudiants que no tindran com a llengua primera el català. Considerem que, a més de la universitat, es poden organitzar des del mateix Departament d'Ensenyament activitats que supeixin les mancances d'un accés al català com a llengua segona.

### 2.4.2. *L'augment espectacular i sobtat de l'alumnat estranger*

Per consultar les dades més recents sobre la immigració a l'ensenyament vegeu l'annex 2, que recull els principals quadres de l'*Anuari* del 2004, dirigit per Larios i Nadal (2005). Tot seguit, en presentarem les dades més rellevants.

L'augment del nombre d'alumnes des del 2001 fins al 2004 ha estat espectacular. Es passa de 36.301 (2001-2002) a 54.006 (2002-2003) a 76.995 (2003-2004) fins a arribar als 89.043 del curs 2004-2005. Ha suposat, doncs, un augment del 48,8 %, del 42,6 % i del 15,6 %, respectivament. És a dir, en tres cursos ha augmentat l'alumnat estranger de 52.742 persones.<sup>20</sup>

Per continents, observem que el curs 2004-2005 els provinents de l'Amèrica Central i del Sud eren els més nombrosos (45,3 %), els seguien els magribins (27,2 %), els de l'Europa no comunitària (10,2 %), els de l'Àsia i Oceania (6,8 %), els de la Unió Europea (5,6 %), els de la resta de l'Àfrica (4,3 %) i, en darrer lloc, els que venien de l'Amèrica del Nord (0,4 %).<sup>21</sup>

Els augments més grans entre el curs 2001-2002 i el curs següent (2002-2003) han estat els de l'Amèrica Central i del Sud (79 %), els de l'Europa no comunitària (78,1 %) i els de l'Àfrica no magribina (46,6 %).

Del curs 2002-2003 al curs 2003-2004 els que més han augmentat han estat els provinents de l'Europa no comunitària (49,5 %) seguits de molt a prop pels de l'Amèrica Central i del Sud (49,1 %), pels de l'Àsia i Oceania (43,1 %), pels que vénen de l'Àfrica no magribina (41,2 %) i pels magribins (34,9 %).

Finalment, els increments entre el curs 2003-2004 i el curs 2004-2005 han estat més moderats. Els encapçalen els estudiants que procedeixen de l'Àsia i Oceania amb un 34,8 % i els de l'Europa no comunitària (30,5 %), i la resta no depassen el 17 % dels magribins.

En el curs 2004-2005, el país que més estrangers va aportar a l'escola de Catalunya és el Marroc (26,6 %), seguit per l'Equador (16,2 %) i, a molta distància, per Colòmbia (6,1 %).<sup>22</sup>

El pes de l'alumnat estranger segons la tinença de l'ensenyament, en general, en el curs 2004-2005 és del 12,3 % de l'ensenyament públic i del 3,7 % de l'ense-

20. Vegeu la taula 4 de l'annex 2. S'ha de tenir present en totes les taules que les dades del curs 2004-2005 són provisionals, atès que no inclouen l'educació infantil de primer cicle ni l'educació especial. Les autores han elaborat tots els quadres a partir de les dades del Departament d'Educació.

21. Es poden consultar els nombres absoluts a la taula 5 de l'annex 2. En tots els quadres que es presenten en l'annex 2, les dades del curs 2004-2005 són provisionals atès que no inclouen l'educació infantil de primer cicle ni l'educació especial. Han estat elaborades per les autores a partir de les dades del Departament d'Educació.

22. Trobareu la resta de països a la taula 6 de l'annex 2.

nyament privat. Si ens fixem només en l'ESO, els percentatges augmenten lleugerament: 12,7 % a la pública i 4,3 % a la privada.<sup>23</sup>

Per províncies, l'increment més gran es va donar a Lleida el curs 2003-2004 respecte al curs anterior: un 55,8 % de nous alumnes estrangers.<sup>24</sup>

### 2.4.3. *Els pares*

Domènech (2003: 194) assenyala els canvis que hi ha hagut en aquests actors fonamentals en la implantació de l'ensenyament en català.

Els pares, o les famílies, han variat les seves posicions. Si fa uns anys eren defensors de la plena catalanització de l'escola —de vegades fins i tot més que el professorat mateix—, i la vinculaven a la plena integració dels seus fills en la societat —ja que els permetia obtenir feina i estabilitat— avui han arribat a la conclusió que aquesta integració és molt més complexa. Són capaços de qüestionar, en alguns sectors, l'aprenentatge en català, relacionant-lo de vegades amb els problemes generals d'aprenentatge que poden patir els seus fills o filles.

### 2.4.4. *L'entorn dels alumnes*

Després de l'enlluernament pel mite de l'escola com a solució a l'aprenentatge del català per part de l'alumnat i a l'extensió immediata del seu ús, els responsables del Departament d'Educació (2004) s'han adonat de la importància de l'entorn de l'escola i han creat l'anomenat Pla per a la Llengua i la Cohesió Social i, dins d'aquest, el Pla Educatiu d'Entorn. Joan Domènech (2003) també es planteja aquest context en relació amb el professorat i insisteix en la necessitat d'estudis per no caure en el cofoisme o en el triomfalisme. Creu que entre el professorat es pot parlar d'una autèntica desorientació atès que la capacitat d'intervenció de l'escola és petita i es converteix en una illa «normalitzada» en un entorn per «normalitzar».

De totes maneres, encara hi ha professors i autors que estan molt centrats en l'àmbit escolar, tot i que plantegin encertadament el tema de la bidireccionalitat de l'aprenentatge del català. Així, Josep Tió (2003: 192) afirma:

Malgrat unes tímides dosis de discriminació positiva envers la llengua catalana, no s'han desenvolupat les estratègies proteccionistes suficients per

23. Es poden completar la resta dels nivells educatius i les dades del curs anterior a la taula 7 de l'annex 2. Domènech (2003: 193) comenta que la seva escola de primària de Santa Coloma de Gramenet té un 18 % de nous nens. No cal dir-ne la titularitat...

24. A la taula 8 de l'annex 2 es recull l'evolució i el creixement dels alumnes estrangers, per continents, a les diferents províncies des del 2001 fins al 2005.

preservar les adquisicions lingüístiques fetes a l'aula, a fi que tots els nens i les nenes de les aules d'immersió puguin ser usuaris naturals de la llengua. En termes generals, no es pot dir que hi hagi una planificació eficient, que propiciï que el català s'installi en uns àmbits tan propers als nens i les nenes i a l'escola com poden ser el corredor, el pati, el menjador, la biblioteca, el transport escolar, les colònies, etc. La llengua s'aprèn formalment i s'usa només bidireccionalment amb el mestre (i encara només si aquest mestre té uns hàbits sociolingüístics clars). Mentre no hi hagi una pluridireccionalitat comunicativa espontània en català per part de l'alumne, no s'aconseguirà que l'aprenentatge escolar sigui realment paral·lel a l'aprenentatge natural d'una llengua.

I, finalment, caldria que els guanys obtinguts tan laboriosament a infantil i a primària no es dilapidessin tan miserablement quan l'alumnat arriba a secundària.

En aquesta mateixa línia, López del Castillo (2003: 206) també reflexiona cenyint-se a l'escola:

Per fer del català una llengua «també meva», cal insistir a fer del centre educatiu un àmbit de convivència, de vivències, de creativitat cultural, etc., i on el català es mogui amb naturalitat i s'hi faci indispensable. Aquest criteri ja figurava com a definitori en els manifestos dels anys 1975 i 1976 «Per una nova escola pública catalana». És per això que, en conseqüència, la discriminació positiva exigeix a l'Administració catalana que l'escola pública estigui dotada encara de més recursos, i especialment aquells centres públics de les zones amb percentatges elevats o majoritaris d'alumnat de llengua familiar no catalana.

Tot predicant amb l'exemple, Antoni Riera (2003) fa una anàlisi multimètode (entrevistes, enquesta, grups de discussió) de l'ús del català entre l'alumnat de secundària en relació amb la dinàmica sociocultural dels centres, que pot ser molt útil per concebre aquestes noves actuacions.

Vila (2004: 14) sí que subratlla clarament la importància socialitzadora de tot l'entorn en la citació que hem reportat al començament del segon epígraf. Clou aquest article dient:

D'altra banda, cal ser conscients que la perpetuació de les actuals normes d'ús lingüístic posen en entredit la supervivència de la llengua pròpia del país, si més no a mitjan termini. En un país d'immigració com Catalunya, cal que l'ús interpersonal del català no depengui del fet d'haver-lo après en família, i que sigui usat espontàniament pels ciutadans amb altres llengües familiars.

Sense cap dubte, aquest és el veritable repte enfront al qual no es pot deixar, de cap manera, sola l'escola i confiem que els plans educatius d'entorn reïxin i es puguin estendre per tot arreu.

## 2.5. El bimitisme

A més del mite dels efectes sorprenents de l'escola, que hem comentat en l'epígraf primer d'aquesta ponència sobre la secundària a Catalunya, hi ha un segon mite, que, sens dubte, està relacionat amb aquest paper sobrenatural: és el del catastrofisme, el que tem l'apocalipsi.<sup>25</sup> Semblaria que aquest segon era una conseqüència del primer si no fos perquè són, a primera instància, sorprenentment coetanis. De fet, els qui propalen aquest mite auguren el contrari del que desitgen amb la creença que, d'aquesta manera, ho podran aconseguir. És a dir, d'una banda, trobem el discurs que l'escola ha de capgirar fàcilment el procés de substitució lingüística i ha de dur a la normalització de la situació sociolingüística, mentre que, de l'altra, s'anuncia que el català serà substituït d'aquí a dues generacions o menys.

Aquest contacte de mites exclou el debat racional perquè al discurs mític no li calen ni dades ni arguments. Si se'n permet fer l'aplicació dels temes sobre la personalitat als temes socials, establirem, per contigüïtat, una analogia en tres àmbits: entre els processos de substitució, entre els trastorns de la personalitat i entre aquests mites en contacte que anunciàvem al títol.

Fixem-nos que aquest contacte de mites té la mateixa estructura dels processos de substitució lingüística i, alhora, dels trastorns de la personalitat, perquè cadascun se situa en un extrem del procés: normalització (eufòria) o substitució (depressió). Aquesta evolució (ciclotímia) permet alhora la coexistència d'ambdues llengües (bilingüisme), d'un *estat mixt* entre ambdós extrems i, finalment, entre ambdós mites, per la qual cosa, la podem anomenar *bimitisme*.

Per captar-ho més clarament, establirem, però, la comparació de dos en dos àmbits, que corresponen a les files del quadre 1. Si fem l'analogia entre els processos de substitució lingüística i els trastorns de la personalitat ens adonem que tenen tres estadis: dos d'extrems i un d'intermedi, que en el cas del trastorn de la personalitat s'anomena «estat mixt»: de vegades, es presenta una superposició de les dues fases (l'eufòrica i la depressiva) o ambdues es presenten en una successió ràpida. El nivell II (ciclotímia) es caracteritza per episodis alternats de canvis en l'estat d'ànim que van d'una depressió lleu o moderada a la hipomania (que es caracteritza per períodes d'estat d'ànim elevats, eufòria i excitació que no desconnecten pas la persona de la realitat). En canvi, el nivell I, o trastorn bipolar, és més agut i ja es considera una depressió major.<sup>26</sup>

En el cas dels processos de substitució comparariem aquests nivells que acabem de comentar amb la creença en un bilingüisme mític.

25. Considerem que els importants contingents d'immigració estrangera, que acabem de comentar a l'epígraf 2.4.2, han contribuït a augmentar la por a un futur incert i a haver de començar un altre cop un procés de bilingüització que ja es percebia que faltava poc per aconseguir.

26. Es pot consultar el tema dels trastorns ciclotímics a l'adreça <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001550.htm>.



QUADRE 1  
*Analogia entre els processos de substitució lingüística,  
 els trastorns de la personalitat i els mites*

<i>Estadi</i> <i>Procés</i>	$\alpha$	$\alpha / \omega$	$\omega$	<i>Estadi patològic</i>
Procés de substitució lingüística	Normalització	Bilingüisme	Substitució	Bilingüisme mític
Trastorns de la personalitat	Eufòria	Estat mixt	Depressió	Nivell I: trastorn bipolar Nivell II: ciclotímia
Procés de substitució mítica	Mite normalitzador	Bimitisme	Mite substituïdor	Mite del bimitisme
Trastorns mítics	Mite normalitzador	Mite mixt	Mite substituïdor	Nivell I: trastorn mític bipolar Nivell II: ciclotímia mítica

Tot seguit, establirem l'analogia entre l'existència dels mites i les dues files que acabem de comentar. Si prenem com a referència els processos de substitució lingüística, anomenarem aquesta presència dels mites «procés de substitució mítica». Ens adonarem que podem batejar els extrems com a «mite normalitzador» i «mite substituïdor», i el centre, com a «bimitisme». El trastorn seria la defensa de la possibilitat de la convivència dels dos mites i l'anomenariem «mite del bimitisme», si se'n permet la redundància...

En canvi, si prenem com a segon terme de l'analogia els trastorns de la personalitat (encara que barrejant-les també amb la primera analogia), podem mantenir el nom dels extrems i rebatejar el terme central com a «mite mixt». Pel que fa a la patologia, només ens caldria afegir-hi l'adjectiu «mític». Així, tindriem que el «trastorn mític bipolar» seria l'estat més greu, mentre que el més lleu seria la «ciclotímia mítica».

Confiam, doncs, que aquesta barreja de mites en el camp de la sociolingüística, o en el dels debats mediàtics, no passi de la ciclotímia i que aquesta reflexió que acabem de presentar ajudi a entendre la complementarietat de l'existència de dos mites oposats. Encara que el que més desitjaríem fóra la curació total i poder establir debats serens on els arguments, documentats amb dades, fossin valorats amb equanimitat.<sup>27</sup>

27. Si ho enfoquem des del camp de les representacions socials, direm que els sistemes de categories estereotípiques ancorades fortament en els valors i en les relacions socials són resistents a la

Amb aquesta premissa aportem el seguit de dades que presentem a continuació, ara donant la paraula als estudiants.

## 2.6. Què en diuen els estudiants?

### 2.6.1. *El treball empíric*

Presentarem l'evolució de les dades de les enquestes passades a Catalunya el 1993, el 2000 i el 2004,<sup>28</sup> en comentarem els resultats més importants relacionats amb l'ús i amb les variables que són els pilars del nostre model teòric.<sup>29</sup>

#### 2.6.1.1. La fitxa tècnica

— Àmbit territorial: tot Catalunya.

— Unitat d'anàlisi: s'ha realitzat un mostreig polietàpic. En la primera etapa hem escollit les unitats primàries, que són els instituts d'ensenyament secundari. En la segona, hem triat dins de cada institut les unitats secundàries, que són els cursos de primer de batxillerat. I, finalment, en la tercera etapa, hem seleccionat l'aula de cada institut en què es passarà l'enquesta, que constitueix la tercera unitat d'anàlisi.

— Univers estadístic: la totalitat d'estudiants de primer de batxillerat tant de centres públics com privats.<sup>30</sup>

— Disseny de la mostra: aplicació de la tècnica de mostreig per conglomerats: titularitat dels centres, orientació lingüística, hàbitat (nombre d'habitants de les poblacions d'ubicació dels centres) i província.

---

informació contradictòria, que s'ignora selectivament. Els estereotips influeixen en els judicis que es realitzen i en les atribucions de responsabilitat i causalitat sobre la conducta. Encara que el subjecte tingui les seves creences estereotípiques com a suposicions o «hipòtesis», tendirà més a confirmar-les que a falsejar-les.

28. Hem d'agrair a l'antiga Direcció General de Política Lingüística l'encàrrec de treball per obtenir les dades de la segona onada (any 2000) i a la Secretaria de Política Lingüística el fet d'haver finançat la recollida i el processament de les dades de la darrera onada (2004).

29. Les dades que presentem estan publicades a Querol (2004*e* i 2005). En aquest darrer article també es pot llegir un breu resum del model teòric que hem proposat. D'altra banda, hem anat donant compte dels resultats obtinguts: del primer treball de camp del 1993 a Catalunya, a la nostra tesi doctoral (Querol, 1999); a més, en vam fer diverses comparacions entre instituts de batxillerat castellonencs i alguns altres de tarragonins (Querol, 2003*a* i 2004*d*). En segon lloc, l'any 2000 vam tornar a passar la mateixa enquesta a Catalunya per veure com havia evolucionat la situació en set anys (Querol, 2001, 2002*a*, 2003*a* i 2003*b*). Finalment, també hem donat quatre visions del conjunt de les recerques (Querol, 2002*b*, 2004*a*, 2004*b* i 2004*c*).

30. Atesa la implantació del nou sistema educatiu: s'ha passat de segon de BUP, que va ser el curs escollit el 1993, a primer de batxillerat el 2000 i el 2004.

— Efectius de la mostra i marge d'error: el nombre de persones enquestades ha estat sempre de més de tres-centes vuitanta, seleccionades segons el mostreig polietàpic per conglomerats que hem exposat. L'error mostral ha estat del 5 % per a un nivell de confiança de 2 sigma.

— Qüestionari: el qüestionari inclou tres-centes setanta-vuit preguntes i sempre ha estat el mateix, els tres anys s'han fet les mateixes preguntes als mateixos instituts d'ensenyament secundari.<sup>31</sup>

— Treball de camp: Cada enquestador parlava en una llengua i sempre es donaven les mateixes indicacions i en el mateix ordre de llengües: es començava parlant en català i l'altre enquestador continuava en castellà.

## 2.6.2. *Els resultats*

Hem de tenir present, doncs, que les dades del 1993 provenen d'estudiants de segon de BUP i que les de les altres dues onades són de primer de batxillerat. Per tant, no corresponen exactament a la secundària obligatòria, encara que sigui el curs immediatament posterior. Aquest fet afectarà els resultats, perquè sabem que els estudiants que han passat a cursar el batxillerat solen tenir una preparació més bona en totes les matèries i és possible que uns coneixements, usos i representacions més alts en català.

### 2.6.2.1. Els resultats descriptius

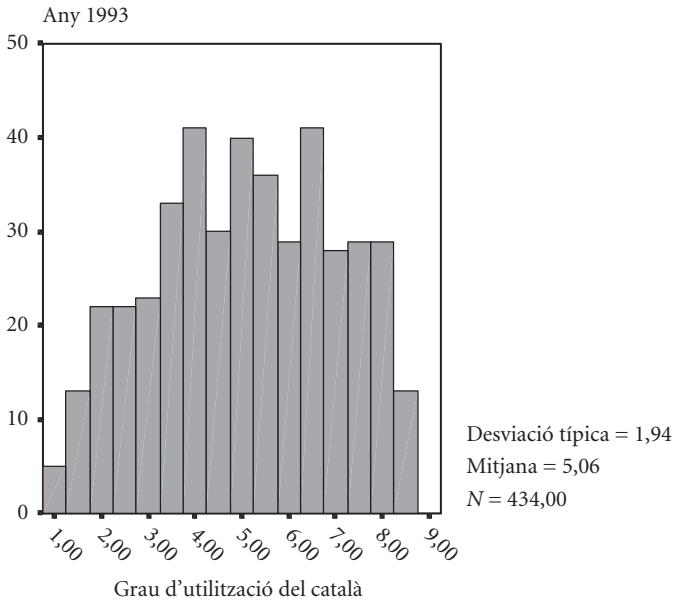
#### 2.6.2.1.1. *Evolució del nivell d'ús del català*

Començarem per la variable dependent del nostre model: l'ús del català. En primer lloc, presentarem una síntesi de com ha canviat la distribució del nivell d'ús al llarg de les tres onades. Ho farem mitjançant l'histograma: en l'eix de les ordenades es troba la quantitat de persones i en l'eix de les abscisses hi ha el nivell d'ús del català (que va del 0 al 9).

---

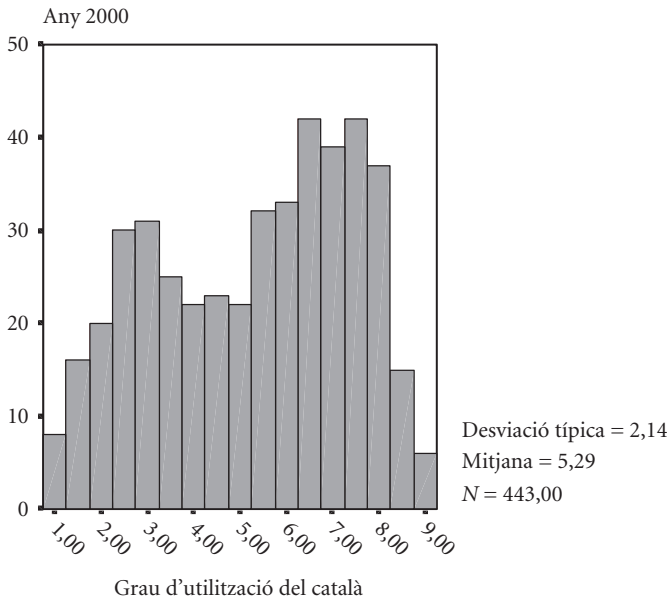
31. Es pot consultar el qüestionari a Querol (1999 i 2000).

GRÀFIC 1  
 Nivell d'ús del català l'any 1993



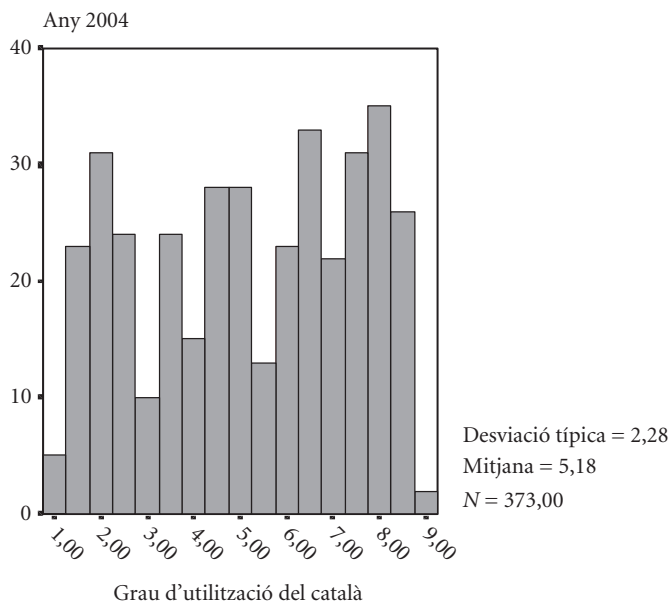
En aquest histograma observem una distribució per tots els diferents graus d'ús del català concentrada als nivells intermedis (del 3,5 al 6,5).

GRÀFIC 2  
 Nivell d'ús del català l'any 2000



En canvi, en el transcurs de set anys tenim una repartició diferent: s'hi mostren dues poblacions. La que utilitza menys el català se centra entre els valors de 2 a 3, mentre que la població que l'empra més se situa entre el 6,5 i el 8.

GRÀFIC 3  
Nivell d'ús del català l'any 2004



Amb el pas de quatre anys veiem una distribució força diferent, molt més repartida. Els dos grups que ens apareixien clarament en els dos histogrames anteriors ara també hi són però apareixen uns usos intermedis força alts que abans no teníem. Podem interpretar aquests canvis com una evolució cap a un repartiment de l'ús del català en tres franges: una que l'empra molt poc (entre 1 i 2,5) una segona que l'empra en la meitat de les ocasions (4,5-5) i una tercera que l'empra, a grans trets, entre el 6,5 i el 8.

Podríem dir que de la tendència cap a l'augment d'ús del català del 2000 respecte al 1993, el 2005 passa a distribuir-se cap a usos al voltant del 50 %. Possiblement, l'augment de la població immigrada recentment hi té un efecte, però creiem que no n'és l'única causa.

Si ens fixem en els resultats, en les mitjanes que apareixen a la dreta de l'histograma, ens adonem que l'ús global del català puja del 1993 al 2000 (de 5,06 a 5,29) i després baixa fins a 5,18. Encara que aquests canvis són tan petits que no són gens significatius.

Aquests usos són els que declaren els estudiants; ara bé, en tenim un de comprovat: la llengua que trien per respondre el qüestionari.

QUADRE 2  
*Idioma triat per respondre el qüestionari*

	Any			Total
	1993	2000	2004	
Castellà	38,4 %	32,5 %	35 %	35,3 %
Català	60,9 %	63,7 %	65 %	63,1 %
Ambdós	0,7 %	3,8 %		1,6 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Observem que l'ús del català ha pujat del 1993 al 2000, però podríem dir que ho ha fet en el 2004 perquè en l'onada anterior, si sumem la meitat dels que han respost una part en cada llengua, observem que s'ha mantingut igual.

Seguidament veurem com es distribueix el català en els diferents àmbits d'ús.

QUADRE 3  
*Distribució de l'ús del català en diferents àmbits*

	1993		2000		2004	
	Castellà	Català	Castellà	Català	Castellà	Català
Amb el meu pare o tutor parlo	5,38	4,62	4,48	5,52	4,79	5,21
Amb la meva mare a tutora parlo	4,31	5,69	3,90	6,10	3,96	6,04
Amb els germans parlo en	5,48	4,52	4,48	5,52	4,59	5,41
Amb els meus parents parlo en	4,48	5,52	4,22	5,78	4,32	5,68
A l'institut parlo en	5,44	4,56	4,95	5,05	4,89	5,11
Amb els amics i coneguts parlo en	4,08	5,92	3,83	6,17	4,06	5,94
Amb els meus veïns parlo en	5,55	4,45	4,97	5,03	5,14	4,86
Quan vaig a comprar parlo en	3,53	6,47	3,69	6,31	3,98	6,02
Quan utilitzo serveis disponibles parlo	4,99	5,01	4,89	5,11	5,01	4,99
Quan vaig a actes socials parlo en	3,95	6,05	3,95	6,05	4,25	5,75
Quan participo en activitats socials parlo	5,26	4,74	5,06	4,94	5,03	4,97
Quan vaig a espectacles són en	5,08	4,92	5,54	4,46	5,42	4,58
Els programes de televisió que miro són en	6,03	3,97	6,18	3,82	6,06	3,94
Els programes de ràdio que escolto són en	4,74	5,26	4,34	5,66	4,63	5,37
Les lectures que faig són en	5,97	4,03	6,11	3,89	6,00	4,00

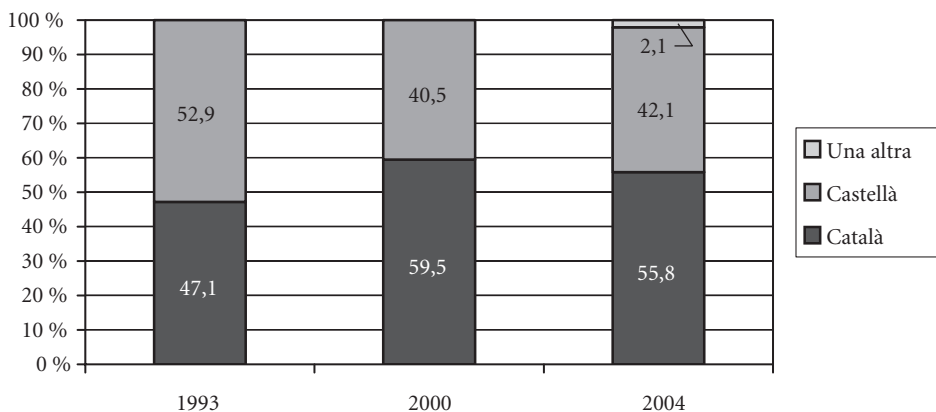
Ens adonem que, en general, del 1993 al 2000 hi ha lleugeres pujades de l'ús del català, mentre que l'any 2004 la majoria dels àmbits tenen uns valors molt lleument inferiors a l'onada anterior.

Les mitjanes se situen al voltant del 50 %. Només hi estan per sota l'àmbit dels veïns, l'assistència a espectacles, els programes de televisió i les lectures. Aquests dos darrers se situen al voltant del 40 %. En canvi, els usos més grans es donen

amb la parla amb la mare, amb els parents, els amics i quan es va a comprar. Podem dir, doncs, que en els àmbits més familiars s'empra més el català i en els àmbits més allunyats de la intimitat (espectacles, televisió i lectures) s'utilitza menys.

La variable dependent del nostre model està directament determinada per la primera llengua que aprenen els parlants. Vegem com ha evolucionat aquest aprenentatge.

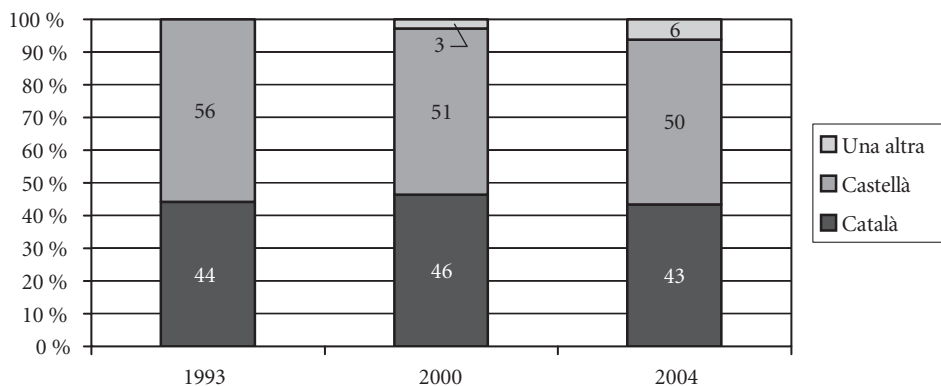
GRÀFIC 4  
*Primera llengua apresada pels estudiants*



Tornem a observar una pujada dels estudiants que han après el català com a primera llengua entre les dues primeres onades i una baixada en la tercera: del 47,1 % passem al 59,5 % i baixem al 55,8 %.

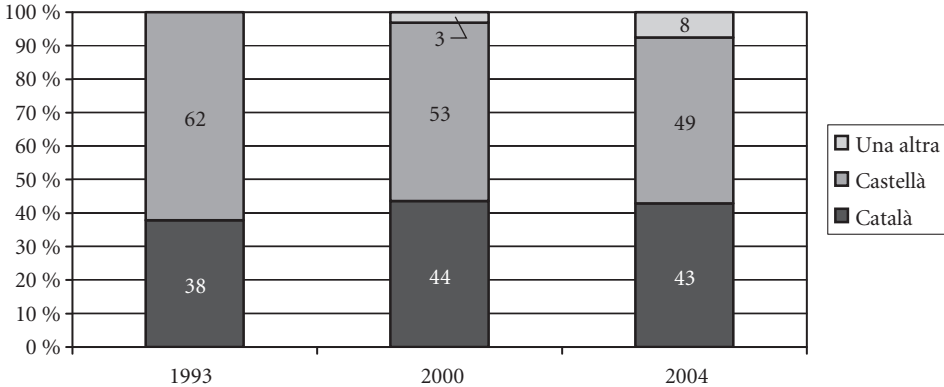
Entre els progenitors hi ha una evolució semblant. Respecte als pares, passem del 44,2 % al 46,5 % i baixem al 43,4 %.

GRÀFIC 5  
*Primera llengua dels pares*



Pel que fa a les mares, la baixada és més lleu: 37,9 %, 43,6 % i 42,9 %.

GRÀFIC 6  
*Primera llengua de les mares*



També ens ajudaran a comprendre la transmissió lingüística intergeneracional els aparellaments entre aquests pares i mares.

QUADRE 4  
*Combinacions lingüístiques dels progenitors*

	Any		
	1993	2000	2004
Dos catalanoparlants	29,7 %	32,9 %	35,3 %
Catalanoparlant-castellana	14,4 %	14,8 %	11,6 %
Castellanoparlant-catalana	8,5 %	12,2 %	11,6 %
Dos castellanoparlants	47,4 %	40,1 %	41,5 %
Total	100 %	100 %	100 %

Observem que les parelles en què els dos cònjuges tenen la mateixa llengua augmenten; en canvi, disminueixen els matrimonis mixtos. La variació més significativa és l'augment dels dos cònjuges catalanoparlants, que puja 2,2 punts.

Vegem a continuació quines llengües transmeten aquestes parelles.



QUADRE 5  
*La transmissió lingüística intergeneracional*

Any	Primera llengua apresada	Llengua dels pares				Total
		Dos catalanoparlants	Catalanoparlant-castellana	Castellanoparlant-catalana	Dos castellanoparlants	
1993	Català	100 %	66,7 %	54,3 %	9,3 %	47,9 %
	Castellà		33,3 %	45,7 %	90,7 %	52,1 %
	Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
2000	Català	100 %	75,8 %	78,4 %	16,7 %	60,4 %
	Castellà		24,2 %	21,6 %	83,3 %	39,6 %
	Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
2004	Català	100 %	74,4 %	84,6 %	11,4 %	58,5 %
	Castellà		25,6 %	15,4 %	88,6 %	41,5 %
	Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Una dada es manté en les tres onades: els dos cònjuges catalanoparlants sempre transmeten el 100 % el català. Si ens hi fixem, quan els dos pares són castellanoparlants, ens adonem que hi ha una atracció cap al català i es transmet en un 9,3 %, un 16,7 % i el 2004 baixa a l'11,4 %. Fet del tot significatiu, tant pel trencament de la tendència a l'augment com perquè dues persones transmetin una llengua que no és la seva als fills.

Pel que fa als matrimonis mixtos, quan la mare és catalana, augmenta la transmissió del català del 54,3 % al 78,4 % i, el 2004, al 84,6 %. Quan la mare és castellana, del 66,7 % es passa al 75,8 % i es baixa lleugerament al 74,4 %.

Si ens fixem en les dades del 2004, el català guanya parlants en la transmissió intergeneracional perquè no en perd cap quan els dos cònjuges són catalanoparlants i en guanya un 11,4 % quan els dos pares són castellanoparlants. Si els matrimonis són mixtos també en guanya, un 34,6 % si la mare és catalanoparlant i un 24,4 % si la mare és castellanoparlant.

### 2.6.2.2. Els resultats explicatius

Tot i que es considera que les correlacions indiquen una covariació dels factors que es posen en relació, dins del nostre model teòric sí que tindran aquest sentit explicatiu atès que ens fixarem en les correlacions entre la variable dependent (l'ús de la llengua) i les independents: representació de les llengües i la xarxa social.

QUADRE 6  
*Correlacions de Pearson entre les variables del model teòric en les onades  
 del 1993, del 2000 i del 2004*

*Onada del 1993*

	<i>Grau d'utilització del català</i>	<i>Representació del castellà</i>	<i>Representació del català</i>	<i>Xarxa social en castellà</i>	<i>Xarxa social en català</i>
<i>Grau d'utilització del català</i>	1	-0,829	0,816	-0,747	0,765
<i>Representació del castellà</i>	-0,829	1	-0,864	0,716	-0,622
<i>Representació del català</i>	0,816	-0,864	1	-0,663	0,676
<i>Xarxa social en castellà</i>	-0,747	0,716	-0,663	1	-0,556
<i>Xarxa social en català</i>	0,765	-0,622	0,676	-0,556	1
<i>N</i>	434	434	434	434	434

*Onada del 2000*

	<i>Grau d'utilització del català</i>	<i>Representació del castellà</i>	<i>Representació del català</i>	<i>Xarxa social en castellà</i>	<i>Xarxa social en català</i>
<i>Grau d'utilització del català</i>	1	-0,868	0,835	-0,816	0,783
<i>Representació del castellà</i>	-0,868	1	-0,872	0,770	-0,684
<i>Representació del català</i>	0,835	-0,872	1	-0,688	0,731
<i>Xarxa social en castellà</i>	-0,816	0,770	-0,688	1	-0,604
<i>Xarxa social en català</i>	0,783	-0,684	0,731	-0,604	1
<i>N</i>	443	443	443	443	443

*Onada del 2004*

	<i>Grau d'utilització del català</i>	<i>Representació del castellà</i>	<i>Representació del català</i>	<i>Xarxa social en castellà</i>	<i>Xarxa social en català</i>
<i>Grau d'utilització del català</i>	1	-0,867	0,850	-0,831	0,826
<i>Representació del castellà</i>	-0,867	1	-0,895	0,762	-0,745
<i>Representació del català</i>	0,850	-0,895	1	-0,719	0,759
<i>Xarxa social en castellà</i>	-0,831	0,762	-0,719	1	-0,695
<i>Xarxa social en català</i>	0,826	-0,745	0,759	-0,695	1
<i>N</i>	372	372	372	372	372

En primer lloc, hem de dir que totes les correlacions són significatives (0,000) i que, per tant, descartem la hipòtesi nul·la. En totes les onades l'índex de correlació se situa gairebé sempre per sobre de 0,80. Especialment, en la darrera onada del 2004, totes les correlacions amb la variable dependent són superiors a 0,825 i es consideren, sense cap dubte, correlacions molt altes. Per tant, el nostre model és encertat pel que fa a les variables quantitatives.

### 2.6.2.3. Els resultats predictius

En aquest epígraf aprofitarem el passat per intuir com serà el futur. Una de les hipòtesis de la nostra tesi doctoral era que l'evolució futura dels usos i les representacions del català aniria pel camí del grup lingüístic desitjat (= grup de referència), fet que es va confirmar l'any 2000. Aleshores férem una altra previsió que també s'ha confirmat el 2004. Es poden consultar aquests resultats en el quadre següent i en les referències bibliogràfiques posteriors al 2000 que analitzen les dades de les enquestes.

El que vam proposar era que a partir del grup de pertinença de l'enquesta que s'analitzava, els canvis a aquesta pertinença serien marcats pel desig de pertànyer a un altre grup, és a dir, pel grup de referència. Així, com es mostra en el quadre següent, la pertinença a un grup de l'any 2000 ha anat en el sentit apuntat pel grup lingüístic desitjat (o de referència) de l'any 1993. Seguim el mateix camí per explicar el 2004, com veurem en el gràfic 7.

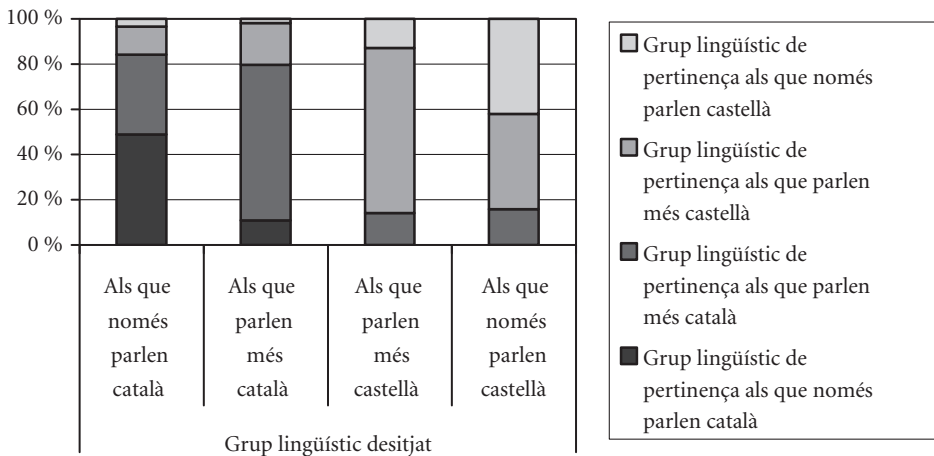
QUADRE 7  
Evolució dels grups de pertinença i de referència en les tres onades

	1993		2000		2004	
	Grup lingüístic de pertinença	Grup lingüístic desitjat	Grup lingüístic de pertinença	Grup lingüístic desitjat	Grup lingüístic de pertinença	Grup lingüístic desitjat
Als que només parlen català	11,4 %	24,1 %	15,0 %	22,6 %	16,2 %	23,8 %
Als que parlen més català	42,3 %	41,1 %	41,1 %	42,6 %	42,7 %	42,5 %
Als que parlen més castellà	39,5 %	27,3 %	27,3 %	27,3 %	32,2 %	23,0 %
Als que només parlen castellà	6,7 %	7,5 %	7,5 %	7,5 %	8,9 %	10,6 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Si ens centrem en el 2004, observem que podem preveure augments de fins a 7,6 punts en el grup dels que només parlen català, l'estabilitat en els que parlen més català, una baixada dels que parlen més castellà (9,2 punts) i un augment d'1,7 punts en els que parlen només castellà. És a dir, una polarització dels dos extrems, però amb una atracció cap al del català.

A més, també podem conèixer quins desplaçaments entre grups es donaran, si es compleix la nostra hipòtesi. Vegem-ho en el gràfic 7.

GRÀFIC 7  
Previsions de l'evolució dels grups lingüístics creuant els grups de pertinença i els de referència (= desitjat)



Cada columna representa la totalitat del grup lingüístic al qual els estudiants volen pertànyer. Els colors ens mostren el grup de pertinença que havien declarat. Així, si prenem com a exemple la primera columna de l'esquerra, la dels que només volen parlar català, ens adonarem que, en primer lloc, està formada quasi al 50 % pels que ja formen part d'aquest grup. Els segueixen els que actualment pertanyen al grup dels que parlen més català, que estaria al voltant del 40 %. En tercer lloc, trobem els que pertanyen al grup dels que parlen més castellà. I, finalment, fins i tot trobem estudiants que pertanyen a l'altre grup extrem que també voldrien formar part del grup dels que només parlen català. Aquest salt de dos grups intermedis no té lloc en el sentit contrari. És a dir, no hi cap estudiant que parli només català que vulgui pertànyer al grup dels que només parlen castellà. De fet, el grup dels que només parlen català només *emigra* cap al grup contigu dels que parlen més català. Fet que ens indica que aquest grup es manté ferm.

#### 2.6.2.4. Una comparació amb l'EULC

Les dades que acabem de comentar només poden ser un aperitiu per presentar els resultats de les tres onades que ja hem dut a terme. L'apartat descriptiu ens mostra la força d'atracció del català, encara que amb uns valors una mica més baixos que els obtinguts l'any 2000.

De l'apartat explicatiu podem veure clarament un augment molt significatiu en les correlacions (sempre superiors a 0,825) entre totes les variables independents i la variable dependent. I, finalment, en l'apartat de les previsions, aquesta perspectiva diacrònica ens ha estat molt profitosa per intuir el futur. Els augments dels grups que tendeixen cap al monolingüisme en cadascuna de les llengües n'és la conclusió més clara, juntament amb la previsió d'un augment de l'ús del català.

Ahora, ens agradaria comprovar fins a quin punt els resultats són coherents amb altres enquestes passades per la mateixa època; considerem que la més pròxima és l'*Estadística sobre els Usos Lingüístics a Catalunya 2003* (EULC), que vaig tenir el plaer de dirigir, realitzada pel desaparegut Institut de Sociolingüística Catalana (Torres, 2005).

Tot i ser l'enquesta més pròxima, hem de tenir presents massa diferències per considerar fiable aquesta comparació. En primer lloc, s'ha de tenir en compte que els estudiants que han respost la nostra enquesta són dels més joves dels que abraça l'EULC, que, òbviament, en presenta els resultats per cohorts de quatre anys. En segon lloc, la nostra enquesta no recull tota la població d'entre setze i disset anys, atès que no es va passar als que ja han deixat d'estudiar o que estudien els mòduls professionals. I, en tercer lloc, les escales de resposta a les preguntes tampoc no són sempre les mateixes.

Malgrat totes aquestes diferències que impedeixen una comparació vàlida, només per fer un tast, analitzarem els resultats de l'ús en l'àmbit familiar. Podem

comprovar que en la cohort dels nascuts del 1984 al 1988 (els estudiants que el 2004 cursaven primer de batxillerat han nascut principalment entre el 1987 i el 1988) tenen uns usos dins de la llar (Torres, 2005: 88):

- Només o sobretot català: 41 %
- Igual català que castellà: 6,8 %
- Només o sobretot castellà: 59,9 %
- Altres situacions: 1,2 %

El nostre qüestionari només tenia una escala amb dues categories de resposta i, com hem vist en el quadre 3, demanava per la llengua parlada amb el pare, la mare i els germans. Les respostes que recollíem eren que es parlava en català amb el pare (52,1 %), amb la mare (60,4 %) i amb els germans (54,1 %), que farien una mitjana de 55,5 %. La mitjana de l'EULC seria d'un 44,4 % (si repartim els bilingües entre els dos grups). Observem, doncs, que hi ha una diferència d'onze punts.

Per tant, sabem del cert que els resultats que hem presentat en la nostra enquesta són sempre favorables al català, atesa la població escolaritzada que estudia el primer de batxillerat. Tanmateix, el valor més rellevant de les dades que hem presentat és la diacronia: el fet que abracen l'evolució d'onze anys i el fet d'haver estat recollides sempre amb la mateixa metodologia les converteixen, segons el nostre coneixement, en les úniques que es poden emprar per veure en aquest nivell d'ensenyament si els usos i les representacions del català i del castellà han augmentat o han disminuït.

## 2.7. Conclusions

Després d'haver presentat aquest breu panorama de la secundària a Catalunya, podem concloure, en primer lloc, que considerem que és imprescindible allunyar-se dels debats mítics, que hem comentat, per acostar-se a les realitats i arribar a una reflexió assenyada de la situació que hem analitzat. En general, els balanços que hem comentat són força coincidents i assenyalen que el problema és la minva que hi ha entre l'ús del català a la primària i a la secundària. Els autors d'aquests articles també estan d'acord que la causa d'aquesta davallada és el professorat de secundària. Però en el quinquenni 2000-2005, s'hi ha afegit la nombrosa incorporació d'estudiants estrangers.<sup>32</sup>

En segon lloc, hem de subratllar que des del Departament d'Ensenyament s'ha proposat una col·laboració eficaç amb els diferents agents de l'entorn escolar per facilitar als estudiants un ambient on l'ús del català sigui habitual. Aquesta concepció, que depassa l'àmbit escolar, pot ser una porta a un ús més espontani i informal perquè els estudiants puguin col·loquialitzar el català i sentir-se més còmodes a l'hora d'emprar-lo.

---

32. Aquests dos problemes coincideixen amb els de la secundària al País Valencià, encara que a més s'ha de bregar contra l'obstruccionalisme institucionalitzat.

Finalment, pel que fa a l'evolució dels usos i de les representacions dels estudiants entre el 1993 i el 2004, es pot concloure que el fort augment que van experimentar l'any 2000 s'ha estabilitzat tot i la incorporació dels nous estudiants estrangers en el sistema educatiu, encara que al nivell de batxillerat (3,4 %) és menys de la meitat que a l'ESO (7,9 %).

Amb tot, considerem que dels dos grans reptes als quals s'enfronta l'ensenyament en català a secundària, serà més difícil de resoldre el del professorat repantani que no pas el de l'alumnat nouvingut. Per tant, només l'estudi aprofundit d'aquest sector del professorat podrà donar les pistes d'una actuació òptima. El fet d'optar només per una imposició de les normatives vigents podria tenir efectes contraproductius, com els que ja coneixem que va generar la polèmica creada per la redacció i l'aprovació de la Llei de política lingüística del 1998. Caldrà, doncs, trobar la manera perquè quasi la totalitat del professorat de secundària es comporti com ho fa ja el de primària: sens dubte, tot un repte.

### 3. BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- ALCARAZ, Manuel (1999). *El régimen jurídico de las lenguas en la Comunidad Valenciana*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- ALCARAZ, M.; ISABEL, F.; OCHOA, J. [ed.] (2005). *Vint anys de la Llei d'ús i ensenyament del valencià*. Alzira: Bromera. (Graella; 17)
- ANAYA [et al.] (2002). «La quiebra del sistema dual en el sistema educativo del País Valencià: Algunas reflexiones desde la sociología de la educación». *Arxius de Ciències Socials*, núm. 7 (novembre), p. 275-292.
- ARACIL, Lluís V. (1983a). «Sobre la situació minoritària». A: *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions Països Catalans, p. 171-206.
- (1983b). «L'estandardització del català modern: En justícia a Josep Calveras». A: *Dir la realitat*. Barcelona: Països Catalans, p. 75-126.
- (1988). «“Patois” i “ethnies”: La contrarevolució francesa i la “Francophonie”». *L'Avenç*, núm. 116 (juny), p. 42-47.
- ARENAS, Joaquim (2003). «La situació present de la llengua catalana a l'ensenyament i les perspectives de futur». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. [ed.]. *Llengua i ensenyament: Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans: Fundació Jaume I, p. 173-177.
- ARNAU, Joaquim (2004). «Sobre les competències en català i castellà dels escolars de Catalunya: Una resposta a la polèmica sobre el decret d'hores de castellà». *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 1, p. 1-7. També disponible en línia a: <[http://www.ub.edu/cusc/LSC/numero1/Compet%EBncies\\_Arnau.pdf](http://www.ub.edu/cusc/LSC/numero1/Compet%EBncies_Arnau.pdf)> [Consulta: 12 setembre 2005]
- BALDAQUÍ, Josep M. (2003). «Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe». A: MARTINES, Vicent [coord.]. *Llengua,*

- societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 17-50. (Symposia Philologica; 6)
- BLAS ARROYO, José L. (2001). «Realidad sociolingüística y educación en la Comunidad Valenciana». Ponència presentada a les I Jornadas Internacionales sobre Educación Plurilingüe (Vitòria, 2000).
- CONILL, Josep, J. (2007). «Reflexions preliminars per a una política lingüística alternativa al País Valencià». A: *Del conflicte lingüístic a l'autogestió: Materials per a una sociolingüística de la complexitat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. [Guardonat el 2005 amb el II Premi de Sociolingüística, corresponent al LXXIV Cartell de Premis i Borses d'Estudi de l'Institut d'Estudis Catalans]
- CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I ESPORT. DIRECCIÓ GENERAL D'ENSENYAMENT. «Els programes d'educació bilingüe» [en línia]. <<http://www.cult.gva.es/sedev/>> [Consulta: 14 setembre 2005]
- CUCURELLA, Santiago (2004). «El model educatiu del nou govern». *El Punt* (5 gener), p. 26.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla educatiu d'entorn* [en línia]. <[http://www.xtec.es/lic/entorn/documenta/annex3\\_Pla\\_entorn.pdf](http://www.xtec.es/lic/entorn/documenta/annex3_Pla_entorn.pdf)> [Consulta: 18 setembre 2005]
- DOMÈNECH, Joan (2003). «Problemes actuals de l'ensenyament de la llengua». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. [ed.]. *Llengua i ensenyament: Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans: Fundació Jaume I, p. 193-195.
- ESCOLA VALENCIANA (2003). «Compromís pel valencià» [en línia]. <<http://www.fev.org>> [Consulta: 12 setembre 2005]
- ESTEVE, Alfons (2003). «L'ensenyament en valencià als llinars del segle XXI: Una visió sindical». A: MARTINES, Vicent [coord.]. *Llengua, societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 337-348. (Symposia Philologica; 8)
- (2004). «La política lingüística del PP al País Valencià: Anàlisi de la legislació de 1995 a 2003». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 41, p. 219-242. També disponible en línia a: <<http://www.intersindical.org/stepv/polival/articulosval.htm#alfons>> [Consulta: 7 setembre 2005]
- FORNS, Maria (2003). «Avaluació de programes d'immersió lingüística: Indicadors i anàlisi crítica». A: MARTINES, Vicent [coord.]. *Llengua, societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 89-122. (Symposia Philologica; 7)
- FORNS, M.; GÓMEZ, J. (1990). *Incidència dels PIL en el desenvolupament cognitiu, lingüístic i en el nivell d'adquisicions escolars en nens de preescolar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Servei d'Ensenyament del Català. [Informe]
- GÓMEZ I GARCÍA, D. (2000). «L'escola valenciana: Radiografia d'una realitat». *Guix*, núm. 266-267, p. 21-25.



- GÓMEZ I GARCÍA, D. (2003). «Moviments socials i llengua al País Valencià». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. [ed.]. *Llengua i ensenyament: Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans: Fundació Jaume I, p. 197-199.
- (2005). «Coneixement i ús del valencià a l'Horta Sud». *Papers de l'Horta*, núm. 22, p. 15-20.
- HERNÀNDEZ, Francesc J. (1995). «Deu anys de la LUEV: Anàlisi de l'etapa de secundària». A: *Primer Congrés de l'Escola Valenciana*. València: Federació Escola Valenciana, p. 207-229.
- (2003a). «Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià». A: MARTINES, Vicent [coord.]. *Llengua, societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 331-346. (Symposia Philologica; 6)
- (2003b). «Dualització lingüística i privatització al sistema educatiu valencià: Estudi del cas de València». Ponència presentada al IV Congrés Català de Sociologia: «Poder i societat civil» (Reus, 5 i 6 d'abril de 2003). [En premsa]
- LARIOS, Maria J.; NADAL, Mònica [dir.] (2005). *La immigració a Catalunya avui: Anuari 2004*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Mediterrània.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís (2003). «Ensenyament, societat i competència lingüística». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. [ed.]. *Llengua i ensenyament: Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans: Fundació Jaume I, p. 205-207.
- MOLINA, Carme (2005). «La Conselleria d'Educació ha de saber donar resposta». *El Punt* (3 abril), p. 26.
- PARERA, A.; BRETXA, V. (2003). «Itinerari d'adquisició i ús de la L2 dels i les joves de Santa Coloma de Gramenet». Ponència presentada al IV Congrés Català de Sociologia: «Poder i societat civil» (Reus, 5 i 6 d'abril de 2003). [En premsa]
- PASQUAL, Vicent (2003). «Els programes d'educació multilingüe al País Valencià». A: MARTINES, Vicent [coord.]. *Llengua, societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 163-188. (Symposia Philologica; 6)
- PASQUAL, V.; SALA, V. (1991). *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües I: Proposta organitzativa*. València: Generalitat Valenciana.
- PITARCH, Vicent (1994). «Una experiència històrica: L'ensenyament català al País Valencià». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 12, p. 77-90.
- (2003a). «L'escola valenciana en la perspectiva de demà». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. [ed.]. *Llengua i ensenyament: Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans: Fundació Jaume I, p. 107-120.
- (2003b). «Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur». A: MARTINES, Vicent [coord.]. *Llengua, societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 189-208. (Symposia Philologica; 6)

- QUEROL, Ernest (1999). *Cap a un nou marc teòric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Tesis Doctorals Microfitxades; 3568)
- (2000). *Els valencians i el valencià: Usos i representacions socials*. Paiporta: Denes. [Premi d'Investigació Francesc Ferrer Pastor 1999]
- (2001). «Evolució dels usos i de les representacions socials de les llengües a Catalunya (1993-2000)». *Noves SL*, núm. 2 (estiu). També disponible en línia a: <[http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm01estiu/catalana/querolb1\\_10.htm](http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm01estiu/catalana/querolb1_10.htm)>
- (2002a). «A new model to the evaluation of language planning. A case study: Catalonia (1993-2000)». *Sociolingüística*, núm. 16, p. 129-142.
- (2002b). «Empirical corroboration of the catastrophe theory model in Catalonia (1993 and 2000), in the Valencian Country (1998), in the Balearic Islands (2001) and in Andorra (2002)». Pòster presentat al Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo (Vigo).
- (2003a). «Evolució dels usos i de les representacions socials de les llengües a les comarques tarragonines entre el 1993 i el 2000». A: *Una radiografia social de la llengua catalana: Jornades sobre la llengua a les comarques de Tarragona*. Tarragona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, p. 85-93.
- (2003b). «Un exemple d'inversió del procés de substitució lingüística: Catalunya 1993-2000». A: *Actes del 2n Congrés Europeu sobre Planificació Lingüística (Andorra la Vella, 14, 15 i 16 de novembre de 2001)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, p. 486-499.
- (2004a). «Los modelos formales en la investigación social: La teoría de catástrofes aplicada a la sociología de las lenguas». A: *VIII Congreso Español de Sociología*. Grup 1, sessió 3 [recurs electrònic]. Alacant.
- (2004b). «Els valencians i el valencià: Comparació amb els catalans, els balears i els andorrans». A: FORCADELL, J. V.; ISABEL, F. [ed.]. *El valencià a Alacant: Observatori de la Llengua (2002/2003)*. Alacant: Universitat d'Alacant, p. 251-274.
- (2004c). «Comparació dels usos i les representacions de les llengües a les Illes Balears, Catalunya, el País Valencià i Andorra». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 18, p. 43-62.
- (2004d). «Usos i representacions de la llengua a les dues ribes del Sénia». *beCEroLes: Lletres de Llengua i Literatura*, núm. 1, p. 111-138.
- (2004e). «Demografia, transmissió i representacions de les llengües a la Catalunya actual». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 42, p. 275-286.
- (2005). «Història sociolingüística recent: Catalunya el 1993, el 2000 i el 2004». *Lengas*, núm. 57, p. 195-218.
- RAMOS, Rafa (1999). «Contraplanificació: El cas valencià». *Noves SL* [Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut de Sociolingüística Catalana] (maig). També disponible en línia a: <<http://www.uv.es/~ramos/contrapl.html>> [Consulta: 8 setembre 2005]

- RIERA, Antoni (2003). *Avaluació de l'ús social del català entre l'alumnat de secundària en relació amb la dinàmica sociocultural dels centres (Curs 2001-2002)*. [Inèdit, consultable al Centre de Documentació de la Secretaria de Política Lingüística]
- ROMANS, Vicent (2003). «La llengua catalana a l'ensenyament al País Valencià». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. [ed.]. *Llengua i ensenyament: Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans: Fundació Jaume I, p. 2001-2003.
- SAUVAL, Michel (2004). «La hipocresía “progresista”». *Acheronta. Revista de Psicoanálisis y Cultura*, núm. 20 (desembre). També disponible en línia a: <<http://www.acheronta.org/progresismo.htm>> [Consulta: 12 setembre 2005]
- STEPV (2005). *Informe sobre l'ensenyament en valencià 2005* [en línia]. <<http://www.intersindical.org/stepv/polival/inforval05.htm>> [Consulta: 12 setembre 2005]
- TiÓ, Josep (2003). «La llengua transmesa a les aules». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. [ed.]. *Llengua i ensenyament: Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans: Fundació Jaume I, p. 191-192.
- TORRAS, I. (1996). *Avaluació de programes d'immersió lingüística precoç: Els aspectes de riquesa de contingut dels missatges escrits*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia.
- TORRAS, I.; ROIG, F. (1998). «Avaluació de l'expressió escrita dels alumnes de programes d'immersió lingüística». A: ARNAU, J.; ARTIGAL, J. M. [ed.]. *Immersion programmes: An european perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 301-312.
- TORRES, Joaquim [coord.] (2005). *Estadística sobre els Usos Lingüístics a Catalunya 2003: Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Institut de Sociolingüística Catalana. (Estudis; 8)
- TRIANO, Manuel (2000). «Educación bilingüe en la Comunidad Valenciana: Éxitos y fracasos». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 34, p. 117-128.
- VILA, Francesc X. (2000). «Les polítiques lingüístiques als sistemes educatius dels territoris de llengua catalana». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 34, p. 169-208.
- (2004): «“Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati?”: Els usos lingüístics a les escoles catalanes». *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 1, p. 8-15. També disponible en línia a: <<http://www.ub.edu/cusc/LSC/hemeroteca/numero1/articulos/Vila.pdf>> [Consulta: 12 setembre 2005]
- VILA, F. X.; VIAL, S. (2002). «Models lingüístics escolars i usos entre iguals: Alguns resultats des de Catalunya». Ponència presentada al XXIII Simposi sobre Llengües i Educació. Universitat de Barcelona. També disponible en línia a: <<http://www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/65vilafx.pdf>> [Consulta: 18 setembre 2005]
- VILA, Ignasi (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

**ANNEX I****Les reivindicacions de l'STEPV-IV*****Document presentat als diferents consellers de Cultura, Educació i Esports en el marc de la Mesa Sectorial d'Educació***

El valencià és patrimoni i dret universal de tota la seua ciutadania, constitueix un dels més importants valors d'identitat i de pertinença de la seua gent, i s'erigeix com a factor fonamental d'integració social a la comunitat.

El País Valencià, que ha estat històricament una societat acollidora de persones nouvingudes, ha apostat sempre per la integració i la cohesió social, partint sempre del consens i el respecte a la pluralitat cultural i lingüística de les persones, en base a la normalització de la cultura i la llengua com a factor d'inclusió social, integrador i identificatiu de la realitat social. En aquests moments de forta aflluència migratòria de ciutadans i ciutadanes d'arreu del món, és més important que mai l'acolliment d'aquestes persones en condicions de dignitat oferint i facilitant-los l'accés als recursos bàsics de benestar, però també i molt especialment, al recurs bàsic del coneixement del valencià com a llengua pròpia.

Així mateix, els canvis que el País Valencià ha experimentat amb la introducció de les noves tecnologies, l'arribada constant de població amb altres llengües, la presència dels mitjans de comunicació sobretot en castellà i anglés, etc.

Davant d'aquests canvis, el valencià es troba indefens i si no adoptem mesures per assegurar-ne l'ús social es degradarà formalment i es convertirà en un instrument de comunicació residual.

L'assoliment del ple coneixement del valencià per part de tots els ciutadans i ciutadanes és un objectiu irrenunciable al qual ha de donar resposta el nostre sistema educatiu.

El sistema educatiu valencià assumeix que, en finalitzar l'escolarització obligatòria, l'alumnat ha d'utilitzar indistintament i de manera apropiada, el valencià, el castellà i almenys una llengua estrangera. Amb eixa finalitat, actualment, s'estan aplicant tres programes d'educació bilingüe que es dissenyen segons les característiques de l'alumnat, l'anàlisi del context, la situació sociolingüística de la zona i la voluntat de les famílies: PEV, PIL i PIP.

L'STEPV-IV, després de realitzar una acurada anàlisi de la situació del valencià a la societat valenciana, i més concretament a l'ensenyament, manifesta:

**Ensenyament en valencià**

En un context sociolingüístic com l'actual, on hi ha una llengua fortament dominant i una altra encara minoritzada i en clar desavantatge pel que fa a l'ús

mediàtic i social (el valencià), és precisament en l'educació infantil i en el primer i segon curs d'educació primària (6 i 7 anys) el moment més crític per a l'adquisició del coneixement del valencià, que pot condicionar els aprenentatges dels cursos posteriors, perquè és on els xiquets i xiquetes consoliden l'aprenentatge oral de la llengua i aprenen a llegir i a escriure.

— Manteniment dels programes d'ensenyament en valencià (PEV i PIL) ja que han estat els únics que han assegurat que els alumnes en acabar la seua escolarització obligatòria dominen per igual les dues llengües oficials.

— Generalització a tots els centres de primària i secundària sostinguts amb fons públics de la zona de predomini lingüístic valencià, tal com recull la LUEV en el seu article 5é, de l'ensenyament en valencià mitjançant la substitució dels PIP per PEV i PIL.

— En el tractament de les necessitats educatives individuals o en grup s'ha de garantir el tractament metodològic de les dues llengües, adaptacions curriculars individuals, programes de diversificació curricular, programa d'adaptació curricular, programes de garantia social i en general en tota acció educativa envers l'atenció a la diversitat.

— Avaluar periòdicament la competència lingüística dels programes d'educació bilingües i els seus resultats.

— Promoure i potenciar plans d'acollida, així com també l'edició de materials específics en valencià per a aquests plans.

— Reduir la ràtio per a formar grups d'ensenyament en valencià als diferents batxillerats.

— Incloure en tots els currículums dels cicles formatius el vocabulari tècnic pertinent en valencià. Així mateix, els cicles formatius de les famílies professionals d'administració, comunicació, imatge i so, hoteleria i turisme, comerç i màrqueting, serveis socioculturals i a la comunitat i d'altres, deuen incloure en els seus respectius currículums una major presència del valencià.

— Introducció de l'ensenyament en valencià en els ensenyaments de règim especialitzat; música i dansa, conservatoris, escoles d'art i superior de disseny, etc.

— Els centres de FPA han d'oferir els programes d'ensenyament en valencià, PEV i/o PIL, així com també els plans de normalització lingüística.

— Elaborar plans i programes d'iniciació, coneixement i ús en valencià per a adults, tenint en compte, especialment els immigrants.

— Elaborar plans i xarxes d'activitats extraescolars que reforcen l'aprenentatge del valencià.

— Promoure l'aplicació dels plans de normalització lingüística dels centres sostinguts amb fons públics.

— Catalogació lingüística de tots els llocs de treball del sistema educatiu valencià.

— Tota la normativa que desenvolupa la LOE ha de tenir una atenció preferent envers l'ús i ensenyament del i en valencià.

— Establir com a requisit el tractament del valencià per als projectes d'educació compensatòria, innovació i investigació educativa.

— Potenciació de l'edició de materials didàctics en valencià.

— Promoure i donar suport als equips que elaboren i editen materials didàctics en valencià.

— Dotar els serveis d'ensenyament en i del valencià (Junta Qualificadora, serveis de normalització i promoció lingüística, Servei d'Ensenyament en Valencià...) amb més recursos humans, materials, econòmics i organitzatius per a desenvolupar eficaçment les tasques que tenen encomanades.

— Establir el certificat de capacitació com a requisit en la selecció i provisió de llocs de treball, oposicions, concursos de trasllats, comissions de serveis, adjudicacions, etc.

— Reconeixement de la titulació de filologia catalana en el Decret 62/2002.

— Assegurar l'adequada competència lingüística de tot el professorat al si dels plans de formació permanent i, quan calga, posar en marxa plans de xoc de manera urgent.

— Plans especials de formació lingüísticotècnica per al professorat de les zones de predomini lingüístic castellà.

— Supressió de l'exempció al valencià. Entenem el concepte d'*exempció* al valencià com un dret a la ignorància, es rebutja el saber, la cultura, una llengua.

— Desdoblaments per a l'atenció adequada de l'alumnat que hi demana l'exempció.

— Campanyes de sensibilització, promoció del valencià a tota la societat en general i particularment en la zona de predomini lingüístic castellà.

— Catalogació lingüística de tots els llocs de treball de la Funció Pública de la Generalitat Valenciana.

— Homologació administrativa dels títols de les juntes qualificadores de Catalunya i les Illes.

— Garantir la total normalització lingüística del sistema educatiu valencià.

— Aconseguir una escola realment valenciana i en valencià.

## ANNEX 2

TAULA 4  
Evolució del nombre d'alumnes estrangers  
Catalunya i províncies, cursos 2001-2002 a 2004-2005

Província	Nombre d'alumnes				Creixement anual		
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005 (1)	2001-2002 2002-2003	2002-2003 2003-2004	2003-2004 2004-2005
Barcelona	23.668	38.561	54.886	61.917	50,2 %	42,3 %	12,8 %
Girona	5.621	7.719	10.559	12.234	37,3 %	36,8 %	15,9 %
Lleida	1.571	2.445	3.810	4.824	53,6 %	55,8 %	26,6 %
Tarragona	3.441	5.281	7.740	10.068	53,5 %	46,6 %	30,1 %
Catalunya	36.301	54.006	76.995	89.043	48,8 %	42,6 %	15,6 %

TAULA 5  
Evolució del nombre d'alumnes estrangers  
Catalunya i províncies, cursos 2001-2002 a 2004-2005

Zona d'origen	Nombre d'alumnes				Creixement anual		
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005 (1)	2001-2002 2002-2003	2002-2003 2003-2004	2003-2004 2004-2005
Unió Europea	3.043	3.756	4.723	5.063	23,4 %	25,7 %	7,2 %
Resta d'Europa	2.613	4.653	6.955	9.077	78,1 %	49,5 %	30,5 %
Magrib	12.676	15.354	20.718	24.238	21,1 %	34,9 %	17,0 %
Resta de l'Àfrica	1.600	2.345	3.312	3.841	46,6 %	41,2 %	16,0 %
Amèrica del Nord	288	337	393	397	17,0 %	16,6 %	1,0 %
Amèrica Central i del Sud	13.643	24.418	36.396	40.363	79,0 %	49,1 %	10,9 %
Àsia i Oceania	2.438	3.143	4.498	6.064	28,9 %	43,1 %	34,8 %
Total	36.301	54.006	76.995	89.043	48,8 %	42,6 %	15,6 %

TAULA 6  
*Evolució del nombre d'alumnes estrangers per zona d'origen  
i principals nacionalitats  
Catalunya, cursos 2001-2002 a 2004-2005*

Zona d'origen	2001- 2002	% total	2002- 2003	% total	2003- 2004	% total	2004- 2005 (1)	% total
Unió Europea	3.043	8,4 %	3.756	7,0 %	4.723	6,1 %	5.063	5,7 %
Itàlia	483	1,3 %	694	1,3 %	993	1,3 %	1.227	1,4 %
Regne Unit	494	1,4 %	654	1,2 %	858	1,1 %	900	1,0 %
França	600	1,7 %	748	1,4 %	872	1,1 %	851	1,0 %
Alemanya	598	1,6 %	636	1,2 %	723	0,9 %	724	0,8 %
Resta	868	2,4 %	1.024	1,9 %	1.277	1,7 %	1.361	1,5 %
Resta d'Europa	6.613	7,2 %	4.653	8,6 %	6.955	9,0 %	9.077	10,2 %
Romania	434	1,2 %	1.383	2,6 %	2.475	3,2 %	3.598	4,0 %
Rússia	446	1,2 %	673	1,2 %	1.006	1,3 %	1.189	1,3 %
Ucraïna	287	0,8 %	506	0,9 %	818	1,1 %	1.076	1,2 %
Resta	1.446	4,0 %	2.091	3,9 %	2.656	3,4 %	3.214	3,6 %
Magrib	12.676	34,9 %	15.354	28,4 %	20.718	26,9 %	24.238	27,2 %
Marroc	12.414	34,2 %	15.006	27,8 %	20.245	26,3 %	23.667	26,6 %
Resta	262	0,7 %	348	0,6 %	473	0,6 %	571	0,6 %
Resta de l'Àfrica	1.600	4,4 %	2.345	4,3 %	3.312	4,3 %	3.841	4,3 %
Gàmbia	848	2,3 %	1.306	2,4 %	1.852	2,4 %	2.187	2,5 %
Resta	752	2,1 %	1.039	1,9 %	1.460	1,9 %	1.654	1,9 %
Amèrica del Nord	288	0,8 %	337	0,6 %	393	0,5 %	397	0,4 %
Amèrica Central i del Sud	13.643	37,6 %	24.418	45,2 %	36.396	47,3 %	40.363	45,3 %
Equador	3.558	9,8 %	8.315	15,4 %	14.699	19,1 %	14.409	16,2 %
Colòmbia	2.728	7,5 %	4.454	8,2 %	4.911	6,4 %	5.427	6,1 %
Argentina	1.291	3,6 %	3.012	5,6 %	4.326	5,6 %	4.856	5,5 %
Perú	1.429	3,9 %	1.905	3,5 %	2.590	3,4 %	3.181	3,6 %
Bolívia	348	1,0 %	764	1,4 %	1.558	2,0 %	2.588	2,9 %
Uruguai	429	1,2 %	812	1,5 %	1.542	2,0 %	2.089	2,3 %
República Dominicana	1.184	3,3 %	1.450	2,7 %	1.888	2,5 %	2.017	2,3 %
Xile	592	1,6 %	898	1,7 %	1.245	1,6 %	1.522	1,7 %
Resta	2.084	5,7 %	2.808	5,2 %	3.637	4,7 %	4.274	4,8 %
Àsia i Oceania	2.438	6,7 %	3.143	5,8 %	4.498	5,8 %	6.064	6,8 %
Xina	995	2,7 %	1.352	2,5 %	2.215	2,9 %	3.206	3,6 %
Pakistan	412	1,1 %	474	0,9 %	693	0,9 %	1.007	1,1 %
Resta	1.031	2,8 %	1.317	2,4 %	1.590	2,1 %	1.851	2,1 %
Total	36.301	100 %	54.006	100 %	76.995	100 %	89.043	100 %



TAULA 7  
*Pes de l'alumnat estranger en els centres públics i privats, segons el cicle educatiu  
 Catalunya, cursos 2003-2004 i 2004-2005*

<i>Cicle educatiu</i>	<i>Públic</i>		<i>Privat</i>		<i>Total</i>	
	<i>2003-2004</i>	<i>2004-2005</i>	<i>2003-2004</i>	<i>2004-2005</i>	<i>2003-2004</i>	<i>2004-2005</i>
Infantil (1)	10,1 %	11,9 %	3,0 %	3,2 %	7,0 %	8,8 %
Primària	13,0 %	15,5 %	3,0 %	3,9 %	9,0 %	11,0 %
ESO	11,2 %	12,7 %	3,5 %	4,3 %	7,9 %	9,2 %
Batxillerat	4,6 %	5,6 %	1,3 %	1,6 %	3,4 %	4,2 %
CF grau mitjà	5,0 %	6,7 %	2,9 %	3,8 %	4,3 %	5,8 %
CF grau superior	3,5 %	4,8 %	4,1 %	4,9 %	3,7 %	4,8 %
Especial (1)	11,0 %	—	6,2 %	—	8,2 %	—
Total	10,4 %	12,3 %	3,1 %	3,7 %	7,4 %	9,0 %

TAULA 8

*Evolució i creixement dels alumnes estrangers per continent  
Províncies de Catalunya, cursos 2001-2002 a 2004-2005*

Zona d'origen	Barcelona										Girona								
	Nombre d'alumnes					Creixement %					Nombre d'alumnes						Creixement %		
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005 (1)	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005 (1)	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005			
Amèrica Central i del Sud	11.359	20.162	30.103	32.552	77,5 %	49,3 %	8,1 %	961	1.738	2.540	3.114	80,9 %	46,1 %	22,6 %					
Magrib	8.087	9.760	13.051	15.220	20,7 %	33,7 %	16,6 %	2.481	3.005	3.908	4.281	21,1 %	30,0 %	9,5 %					
Resta d'Europa	1.517	2.562	3.586	4.350	68,9 %	40,0 %	21,3 %	415	681	981	1.279	64,1 %	44,1 %	30,4 %					
Àsia i Oceania	2.141	2.781	3.911	5.247	29,9 %	40,6 %	34,2 %	181	202	339	462	11,6 %	67,8 %	36,3 %					
Unió Europea	1.566	2.019	2.508	2.640	28,9 %	24,2 %	5,3 %	887	989	1.260	1.308	11,5 %	27,4 %	3,8 %					
Resta de l'Àfrica	775	1.019	1.413	1.606	31,5 %	38,7 %	13,7 %	664	1.066	1.488	1.743	60,5 %	39,6 %	17,1 %					
Amèrica del Nord	223	258	314	302	15,7 %	21,7 %	23,8 %	32	38	43	47	18,8 %	13,2 %	9,3 %					
Total	25.668	38.561	54.886	61.917	50,2 %	42,3 %	12,8 %	5.621	7.719	10.559	12.234	37,3 %	36,8 %	15,9 %					
Zona d'origen	Lleida										Tarragona								
	Nombre d'alumnes					Creixement %					Nombre d'alumnes						Creixement %		
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005 (1)	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005 (1)	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005			
Amèrica Central i del Sud	440	737	1.136	1.313	67,5 %	54,1 %	15,6 %	883	1.781	2.617	3.384	101,7 %	46,9 %	29,3 %					
Magrib	579	740	1.121	1.344	27,8 %	51,5 %	19,9 %	1.529	1.849	2.638	3.393	20,9 %	42,7 %	28,6 %					
Resta d'Europa	282	589	986	1.476	108,9 %	67,4 %	49,7 %	399	821	1.402	1.972	105,8 %	70,8 %	40,7 %					
Àsia i Oceania	33	40	77	93	21,2 %	92,5 %	20,8 %	83	120	171	262	44,6 %	42,5 %	53,2 %					
Unió Europea	113	142	174	219	25,7 %	22,5 %	25,9 %	477	606	781	896	27,0 %	28,9 %	14,7 %					
Resta de l'Àfrica	120	192	313	373	60,0 %	63,0 %	19,2 %	41	68	98	119	65,9 %	44,1 %	21,4 %					
Amèrica del Nord	4	5	3	6	—	40,0 %	100,0 %	29	36	33	42	24,1 %	-8,3 %	27,3 %					
Total	1.571	2.445	3.810	4.824	55,6 %	55,8 %	26,6 %	3.441	5.281	7.740	10.068	53,5 %	46,6 %	30,1 %					

(1) Dades provisionals. No inclouen l'educació infantil de primer cicle ni l'educació especial.

**ANNEX 3****Secundària: distribució de centres, alumnes i professors de la pública i la privada segons la llengua d'ensenyament (curs 1999-2000)**

En aquestes freqüències i percentatges no es compten les matèries de llengua. Llegenda:

CAT = centres que fan tot l'ensenyament en català.

GCAT = centres que fan gairebé tot l'ensenyament en català. Algunes matèries (poques) es fan en castellà.

BIL = centres que fan més matèries en català que en castellà.

GCAS = centres que fan més matèries en castellà que en català.

*Distribució de centres públics segons la llengua d'ensenyament  
Total de centres de secundària (1999-2000)*

CAT	%	GCAT	%	BIL	%	GCAS	%
211	46,2	175	38,3	28	6,1	43	9,4

*Distribució de centres privats segons la llengua d'ensenyament  
Total de centres de secundària (1999-2000)*

CAT	%	GCAT	%	BIL	%	GCAS	%
303	55,2	156	28,4	52	9,5	38	6,9

*Distribució de centres públics i privats segons la llengua d'ensenyament  
Total de centres de secundària (1999-2000)*

CAT	%	GCAT	%	BIL	%	GCAS	%
514	51,1	331	32,9	80	7,9	81	8,1

En aquestes freqüències i percentatges no es compten les matèries de llengua.  
Llegenda:

CAT = alumnes que reben tot l'ensenyament en català.

GCAT = alumnes que reben gairebé tot l'ensenyament en català. Algunes matèries (poques) es fan en castellà.

BIL = alumnes que reben més matèries en català que en castellà.

GCAS = alumnes que reben més matèries en castellà que en català.

*Distribució d'alumnes de centres públics segons la llengua d'ensenyament  
Ensenyament secundari  
Total de Catalunya (1999-2000)*

CAT	%	GCAT	%	BIL	%	GCAS	%
97.466	44,59	90.913	41,59	11.010	5,04	19.192	8,78

*Distribució d'alumnes de centres privats segons la llengua d'ensenyament  
Ensenyament secundari  
Total de Catalunya (1999-2000)*

CAT	%	GCAT	%	BIL	%	GCAS	%
91.191	54,91	47.545	28,62	10.599	6,38	16.752	10,09

*Distribució d'alumnes de centres públics i privats segons la llengua d'ensenyament  
Ensenyament secundari  
Total de Catalunya (1999-2000)*

CAT	%	GCAT	%	BIL	%	GCAS	%
188.657	49,04	138.458	35,99	21.609	5,63	35.944	9,34

*Distribució de professors de centres públics i privats  
segons l'acreditació acadèmica de català  
Centres de secundària (1999-2000)*

	No tenen cap acreditació		Idoneïtat especial		Certificat de capacitat		Diploma de mestre de català		Llicenciat en filologia catalana	
	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%
Total	9.503	26,6	2.589	7,2	17.412	48,8	4.071	11,4	2.138	6

*Distribució de professors de centres públics  
segons l'acreditació acadèmica de català  
Centres de secundària (1999-2000)*

	No tenen cap acreditació		Idoneïtat especial		Certificat de capacitat		Diploma de mestre de català		Llicenciat en filologia catalana	
	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%
Total	4.050	17,7	1.807	7,9	12.810	56,1	2.654	11,6	1.511	6,6

*Distribució de professors de centres privats  
segons l'acreditació acadèmica de català  
Centres de secundària (1999-2000)*

	No tenen cap acreditació		Idoneïtat especial		Certificat de capacitat		Diploma de mestre de català		Llicenciat en filologia catalana	
	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%
Total	5.453	42,3	782	6,1	4.602	35,7	1.417	11,0	627	4,9

*Distribució de professors de centres públics i privats  
segons la llengua d'ensenyament  
Centres de secundària (1999-2000)*

	Català		Castellà		Català i castellà		No consta	
	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%
Total	21.293	79,7	2.211	8,3	1.411	5,3	1.799	6,7

*Distribució de professors de centres públics segons la llengua d'ensenyament  
Centres de secundària (1999-2000)*

	Català		Castellà		Català i castellà		No consta	
	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%
Total	13.218	77,9	1.251	7,4	1.079	6,4	1.414	8,3

*Distribució de professors de centres privats segons la llengua d'ensenyament  
Centres de secundària (1999-2000)*

	Català		Castellà		Català i castellà		No consta	
	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%
Total	8.075	82,8	960	9,8	332	3,4	385	3,9

*Distribució per territoris del total de centres segons la llengua d'ensenyament  
Ensenyament secundari batxillerat (1999-2000)*

	Ensenyament gairebé tot en castellà		Ensenyament en català i en castellà		Ensenyament gairebé tot en català		Ensenyament en català	
	Centres	%	Centres	%	Centres	%	Centres	%
Total	45	7,2	106	16,8	235	37,3	244	38,7

*Distribució per territoris de centres públics segons la llengua d'ensenyament  
Ensenyament secundari batxillerat (1999-2000)*

	Ensenyament gairebé tot en castellà		Ensenyament en català i en castellà		Ensenyament gairebé tot en català		Ensenyament en català	
	Centres	%	Centres	%	Centres	%	Centres	%
Total	37	9,6	60	15,7	142	37,1	144	37,6

*Distribució per territoris de centres privats segons la llengua d'ensenyament  
Ensenyament secundari batxillerat (1999-2000)*

	Ensenyament gairebé tot en castellà		Ensenyament en català i en castellà		Ensenyament gairebé tot en català		Ensenyament en català	
	Centres	%	Centres	%	Centres	%	Centres	%
Total	8	3,2	46	18,6	93	37,7	100	40,5

*Distribució per territoris, d'alumnes de centres públics i privats  
segons la llengua d'ensenyament  
Ensenyament secundari batxillerat (1999-2000)*

	<i>Ensenyament gairebé tot en castellà</i>		<i>Ensenyament en català i en castellà</i>		<i>Ensenyament gairebé tot en català</i>		<i>Ensenyament en català</i>	
	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>
Total	8.412	9,7	1.427	16,4	34.056	39,1	30.298	34,8

*Distribució per territoris, d'alumnes de centres públics  
segons la llengua d'ensenyament  
Ensenyament secundari batxillerat (1999-2000)*

	<i>Ensenyament gairebé tot en castellà</i>		<i>Ensenyament en català i en castellà</i>		<i>Ensenyament gairebé tot en català</i>		<i>Ensenyament en català</i>	
	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>
Total	7.229	13,3	8.616	15,9	21.553	39,7	16.901	31,1

*Distribució per territoris, d'alumnes de centres privats  
segons la llengua d'ensenyament  
Ensenyament secundari batxillerat (1999-2000)*

	<i>Ensenyament gairebé tot en castellà</i>		<i>Ensenyament en català i en castellà</i>		<i>Ensenyament gairebé tot en català</i>		<i>Ensenyament en català</i>	
	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>	<i>Alumnes</i>	<i>%</i>
Total	1.183	3,6	5.621	17,2	12.503	38,2	13.397	41